

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Profil de directrices et de directeurs d'école québécois de la génération Y

Par

Lyne Martel

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Département de la gestion de l'éducation et de la formation

Juin 2011

©Lyne Martel, 2011

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Profil de directrices et de directeurs d'école québécois de la génération Y

Lyne Martel

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____	Directrice ou directeur de
(Lise Corriveau)	recherche

_____	Lectrice ou lecteur
(Serge Striganuk)	

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

Dans le contexte actuel où de multiples changements se succèdent à grande vitesse dans la société (mondialisation, développement rapide des connaissances, ...), le milieu de l'éducation n'échappe pas à cette conjoncture : l'une des transformations l'affectant est l'arrivée en poste de directrices et de directeurs d'école appartenant à la génération Y. Cet état de fait amène à poser la question de recherche suivante : quel est le profil des directrices et des directeurs d'école québécois de la génération Y ?

Afin de répondre à cette question, l'objectif général de recherche est de dresser un portrait de directrices et directeurs d'école québécois de la génération Y. Plus spécifiquement, cette recherche vise à : a) identifier, décrire et analyser les caractéristiques de directrices et de directeurs de la génération Y, b) cerner leurs valeurs personnelles et professionnelles et la manière dont celles-ci se transposent dans leurs pratiques de gestion, c) analyser comment se fait leur intégration parmi les collègues d'autres générations, d) identifier les retombées de leur présence en administration des établissements scolaires.

Les données recueillies ont été analysées et interprétées à l'aide d'un devis de recherche exploratoire et descriptif. Les entrevues de recherche se sont déroulées au mois de mars 2010 auprès de cinq directrices ou directeurs d'école, ou adjoints, de la génération Y, tant aux ordres d'enseignement primaire que secondaire. La collecte et l'analyse des données ont servi à répondre aux quatre objectifs spécifiques de la recherche.

D'abord, afin d'identifier, décrire et analyser les caractéristiques des directrices et des directeurs d'école québécois de la génération Y, nous avons demandé aux répondants et aux répondantes comment ils se représentaient leur travail. Ils nous ont répondu que c'était pour eux un exercice de collaboration, de gestion participative et de mobilisation. Ils sont motivés à exercer leur profession par le développement pédagogique possible ainsi que par la mobilisation des gens autour de projets. Les participants et les participantes apprécient que leur travail leur permette de changer les façons de faire, de faire avancer des situations. Ils jugent absolument nécessaire de pouvoir établir un horaire de travail, sans y consacrer trop d'heures, et qu'il est incontournable de dénoncer des situations, d'exprimer des besoins et des sentiments lorsque nécessaire aux personnes concernées. Tout comme l'avancent les auteurs (Allain, 2008; Zussman, 2008), les relations horizontales, l'éducation, l'engagement, le changement, le fait de travailler pour vivre, et non l'inverse, ainsi que de s'affirmer sont importants pour les répondantes et les répondants.

Les participantes et les participants ont ensuite cerné leurs valeurs personnelles et professionnelles, de même que la manière dont celles-ci se transposent dans leurs pratiques de gestion. Les principales valeurs identifiées sont le développement et le respect, mais aussi celles de collaboration et de coopération, de communication, d'engagement, de franchise et de transparence, de liberté et d'indépendance, de loyauté et de fidélité ainsi que de plaisir et de loisirs. Les répondantes et les répondants disent transposer ces valeurs dans leurs pratiques de gestion sur le plan des relations humaines (consultation des membres de l'équipe, accompagnement des enseignants, horaire de travail plus restreint). Ces propos vont en majorité dans le même sens que les informations obtenues dans la littérature consultée.

Concernant leur intégration parmi les collègues d'autres générations, les participantes et les participants mentionnent qu'elle se fait dans le respect, qu'ils souhaitent profiter de l'expérience des plus anciens et qu'ils estiment que la collaboration qualifie bien leurs relations, malgré un certain doute qu'ils perçoivent de la part des plus anciennes et anciens au regard de leurs compétences. Les répondantes et les répondants pensent que, pour mettre à profit la contribution de toutes les générations, les stratégies prometteuses sont le partage d'expertise et le travail d'équipe, un équilibre dans la composition des équipes de travail ainsi qu'un programme de mentorat. Ces propos vont dans le même sens que ceux des auteurs par rapport à la collaboration et au souhait des Y de profiter de l'expérience de leurs aînés.

Finalement, au regard des retombées positives de la présence en administration des établissements scolaires de directrices et de directeurs d'école de la génération Y, les éléments rapportés par les répondantes et les répondants sont principalement l'apport de changements vus positivement, la collaboration, le suivi du personnel, la transparence et les nouvelles méthodes de travail qu'ils amènent. Dagneau, Gadbois et Tremblay (2007) apportent des éléments semblables à ceux indiqués.

Ces résultats permettent de répondre à la question de recherche principale qui est : quel est le profil des directrices et des directeurs d'école québécois de la génération Y ? Ainsi, les éléments qui semblent bien les définir, sont les suivants : la collaboration dans son ensemble ; le développement (tant pédagogique que pour changer les façons de faire, incluant le mentorat) ; le respect des personnes et de l'expérience des plus anciens ; l'horaire de travail plus restreint ; le fait de dénoncer des situations, d'exprimer des besoins et des sentiments lorsque nécessaire ; la perception d'un doute des plus anciennes et anciens au regard de leurs compétences ; la transparence ; l'apport de nouvelles méthodes de travail.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	2
LISTE DES TABLEAUX	7
REMERCIEMENTS.....	9
INTRODUCTION	10
PREMIER CHAPITRE - CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	11
1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE.....	11
2. QUESTION DE RECHERCHE	14
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	15
4. PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE	15
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE	16
1. CADRE CONCEPTUEL.....	16
1.1 Génération	16
1.2 Génération Y.....	17
1.3 Profil	18
1.4 Valeur	19
1.5 Intégration.....	20
1.6 Retombée	21
2. CADRE THÉORIQUE	22
2.1 Les quatre générations actuelles	22
2.2 Caractéristiques de la génération Y	24
2.3 Rapport au travail	26
2.4 Relations avec les autres dans le milieu de travail	28
TROISIÈME CHAPITRE - CADRE MÉTHODOLOGIQUE	30
1. TYPE DE RECHERCHE EFFECTUÉE.....	30
2. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES	30
3. ÉCHANTILLON	31
4. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	34
5. TRAITEMENT DES DONNÉES	35
QUATRIÈME CHAPITRE - PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	37
1. CARACTÉRISTIQUES DES DIRECTRICES ET DIRECTEURS D'ÉCOLE QUÉBÉCOIS DE LA GÉNÉRATION Y.....	37
1.1 Représentation que se font les directrices et directeurs d'école québécois de la génération Y de leur travail	38
1.2 Motivations à exercer la profession de directrice ou directeur d'école.....	41
1.3 Les éléments qu'ils apprécient dans leur travail	42
1.4 Éléments qu'ils apprécient moins dans leur travail.....	44
1.5 Conditions jugées essentielles pour l'exercice de la fonction.....	46

2.	LEURS VALEURS	49
2.1	Valeurs personnelles et professionnelles	49
2.2	Transposition des valeurs dans leurs pratiques de gestion	53
3.	L'INTÉGRATION – LEURS RELATIONS AVEC LES AUTRES	56
3.1	Qualité des relations avec les collègues d'autres générations	57
3.2	Difficultés des répondantes et répondants liées à leur appartenance à la génération Y	60
3.3	Stratégies prometteuses pour mettre à profit la contribution de toutes les générations	62
4.	LES RETOMBÉES DE LEUR PRÉSENCE EN ADMINISTRATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ..	65
4.1	Retombées des valeurs des directrices et directeurs d'école de la génération Y sur le travail	65
4.2	Influence des directrices et directeurs d'école de la génération Y sur le climat à la commission scolaire	69
4.3	Avantages à travailler avec des directrices et directeurs d'école de la génération Y	71
4.4	Inconvénients à travailler avec des directrices et directeurs d'école de la génération Y ..	73
CINQUIÈME CHAPITRE - INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		76
1.	IDENTIFIER, DÉCRIRE ET ANALYSER LES CARACTÉRISTIQUES DE DIRECTRICES ET DE DIRECTEURS DE LA GÉNÉRATION Y	76
1.1	Représentation du travail	77
1.2	Motivation à exercer la profession	78
1.3	Éléments appréciés	78
1.4	Conditions jugées essentielles	79
2.	CERNER LEURS VALEURS PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES ET LA MANIÈRE DONT CELLES-CI SE TRANPOSENT DANS LEURS PRATIQUES DE GESTION	80
2.1	Valeurs personnelles et professionnelles	80
2.2	Transposition des valeurs dans les pratiques de gestion	81
3.	ANALYSER COMMENT SE FAIT LEUR INTÉGRATION PARMI LES COLLÈGUES D'AUTRES GÉNÉRATIONS	82
3.1	Qualité des relations avec les autres générations	83
3.2	Difficultés liées à l'appartenance à la génération Y	84
3.3	Stratégies prometteuses	85
4.	IDENTIFIER LES RETOMBÉES DE LEUR PRÉSENCE EN ADMINISTRATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	85
4.1	Retombées des valeurs sur le travail	86
4.2	Influence sur le climat à la commission scolaire	86
4.3	Avantages et inconvénients à travailler avec eux	87
5.	RÉPONSE À LA QUESTION PRINCIPALE : QUEL EST LE PROFIL DES DIRECTRICES ET DES DIRECTEURS D'ÉCOLE QUÉBÉCOIS DE LA GÉNÉRATION Y ?	87
6.	RECOMMANDATIONS POUR L'INTÉGRATION	89
7.	LIMITES DE LA RECHERCHE	90
CONCLUSION		91
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		97
ANNEXE A LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		99
ANNEXE B QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE		102

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Caractéristiques des générations depuis la Première Guerre.....	22
Tableau 2	Répartition des répondantes et répondants selon le genre.....	33
Tableau 3	Répartition des répondantes et répondants selon leur expérience en éducation.....	33
Tableau 4	Répartition des répondantes et répondants selon le poste occupé	34
Tableau 5	Représentations que se font les répondantes et les répondants de leur travail.....	38
Tableau 6	Motivation des répondantes et des répondants à exercer la profession de directrice ou directeur d'école	41
Tableau 7	Éléments appréciés par les répondantes et les répondants de leur travail	43
Tableau 8	Éléments moins appréciés par les répondantes et les répondants de leur travail.....	45
Tableau 9	Conditions jugées essentielles par les répondantes et les répondants pour l'exercice de leur fonction.....	46
Tableau 10	Valeurs personnelles et professionnelles des répondantes et répondants	50
Tableau 11	Transposition des valeurs des répondantes et des répondants dans leurs pratiques de gestion	54
Tableau 12	Qualité des relations des répondantes et des répondants avec les collègues d'autres générations : éléments positifs.....	57
Tableau 13	Qualité des relations des répondantes et des répondants avec les collègues d'autres générations : éléments négatifs.....	59

Tableau 14	Difficultés des répondantes et répondants liées à leur appartenance à la génération Y	61
Tableau 15	Stratégies jugées prometteuses par les répondantes et les répondants pour mettre à profit la contribution de toutes les générations	62
Tableau 16	Retombées positives des valeurs des répondantes et répondants sur le travail dans l'organisation	66
Tableau 17	Retombées négatives des valeurs des répondantes et répondants sur le travail dans l'organisation	68
Tableau 18	Influence perçue par les répondantes et les répondants sur le climat à la commission scolaire	69
Tableau 19	Perception des répondantes et des répondants quant aux avantages à travailler avec des directrices et des directeurs d'école de la génération Y	71
Tableau 20	Perception des répondants et des répondantes quant aux inconvénients à travailler avec des directrices et des directeurs d'école de la génération Y	73

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à Lise Corriveau, la directrice de cette recherche. J'ai apprécié l'encadrement souple et rigoureux qu'elle m'a offert, tout comme ses conseils judicieux qui m'ont permis de réaliser cet essai avec un plaisir certain et de faire plusieurs découvertes, notamment sur le plan personnel.

Merci à Jean-Martin pour ses encouragements continus ainsi que son aide précieuse au cours de la révision finale.

Merci à ma mère d'avoir été un exemple de persévérance dans la conciliation travail-études, pour son aide si généreuse dans la transcription des verbatims ainsi que pour le travail de révision linguistique qu'elle a assuré avec mon amie Annie.

Je souhaite également remercier les répondantes et les répondants qui ont participé à cette recherche sans qui ce projet n'aurait pas été possible.

Finalement, merci à mon grand frère André, mon mentor, d'être un si bon modèle.

INTRODUCTION

Dans le contexte actuel où de multiples changements se succèdent à grande vitesse dans la société (mondialisation, développement rapide des connaissances, ...), le milieu de l'éducation n'échappe pas à cette conjoncture : l'une des transformations l'affectant est l'arrivée en poste de directrices et de directeurs d'école appartenant à la génération Y, prenant la relève de ceux et celles des autres générations. Considérant cet état de fait, il est légitime de se questionner sur le profil des directrices et des directeurs d'école québécois de la génération Y qui prendront la relève de leurs aînés.

Afin de répondre à cette question, l'objectif général de cette recherche est de dresser un portrait de directrices et directeurs d'école de la génération Y. Plus spécifiquement, cette recherche vise à : a) identifier, décrire et analyser les caractéristiques de directrices et de directeurs de la génération Y, b) cerner leurs valeurs personnelles et professionnelles et la manière dont celles-ci se transposent dans leurs pratiques de gestion, c) analyser comment se fait l'intégration des directrices et des directeurs de la génération Y avec les collègues d'autres générations, d) identifier les retombées de leur présence en administration des établissements scolaires.

Le premier chapitre présente le contexte et la problématique de la recherche liés à l'arrivée de personnes de la génération Y à la direction d'établissement scolaire. Le deuxième chapitre définit le cadre conceptuel et théorique. En troisième partie de cet ouvrage se trouve le cadre méthodologique. Le quatrième chapitre présente et analyse les résultats de la recherche. Finalement, le cinquième chapitre est constitué de l'interprétation des résultats répondant aux objectifs de la recherche ainsi que des limites de cette recherche. Enfin, une conclusion résume les différentes étapes de la recherche et propose des idées pour de futures études afin de compléter ou amener plus loin celle-ci.

PREMIER CHAPITRE

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre situe le contexte socioéconomique et technologique dans lequel foisonnent de multiples changements, y compris l'arrivée en poste de gestionnaires de la génération Y. Par la suite, la population principalement visée par cette recherche est présentée, soit les directrices et les directeurs d'école de cette génération qui commencent à prendre le relais dans la gestion des écoles. Ensuite viennent la question et les objectifs de recherche permettant de cerner les intentions de cette étude. Pour terminer, la pertinence sociale et scientifique de cette recherche est exposée.

1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Nous évoluons actuellement dans un contexte de changement qui s'organise principalement autour de la mondialisation et de l'évolution rapide des connaissances et des technologies. Par ailleurs, comme le mentionne Carré (2001, p. 5), « ce n'est pas la première fois que le monde subit une mutation aussi profonde. Qu'il suffisse de se remémorer le passage de la société agricole à la société industrielle. » Fisch et McLeod (2007) avancent que nous préparons actuellement des étudiants pour des emplois et des technologies qui n'existent pas encore, afin de résoudre des problèmes que nous ne connaissons pas pour l'instant. Beaucoup de changements s'annoncent dans notre société, tant au regard des technologies que de l'organisation du travail... Aussi, Allain (2008, p. 25) confirme cet état de fait en disant que « la nouvelle génération se caractérise par la rapidité, l'instabilité, et la précarité propres à son époque : il ne fait aucun doute qu'elle aura des répercussions considérables sur le fonctionnement des entreprises, voire de la société. »

Dans le même ordre d'idées, Simard (2007) nous apprend que d'ici environ 20 ans, au Québec, il n'y aura plus que deux personnes actives (travailleurs) pour chaque retraité. Bien que nous constatons déjà que des entreprises québécoises semblent connaître des difficultés pour attirer ou conserver les meilleurs talents, environ 25 % des 137 dirigeants canadiens d'entreprises consultés par le Conference Board du Canada reconnaissent vivre déjà des difficultés créées par le vieillissement de leur personnel. D'ailleurs, 80 % d'entre eux sont bien conscients que, d'ici cinq ans, cet avancement en âge aura des retombées non négligeables sur leur entreprise. Il faudra donc faire autrement. Traitant du départ prochain à la retraite des dirigeants de la fonction publique fédérale canadienne, Zussman (2008) explique que les personnes occupant actuellement les postes de directeur à sous-ministre se retireront bientôt et, qu'alors, le processus normal de promotion d'un niveau à l'autre ne pourra être mis en œuvre. En effet, au cours des trois prochaines années, 40 % de ces fonctionnaires auront la possibilité de se retirer du travail. Zussman (*Ibid.*) pose une question intéressante : dans cette nouvelle réalité où les changements se multiplieront, quel est le profil des dirigeants qui les remplaceront ? Il indique que

Les dirigeants de la nouvelle génération sont très différents de ceux qu'ils remplacent. Ils aspirent à des possibilités d'apprentissage permanent et à une progression rapide dans l'organigramme; ce sont des adeptes des interactions et des technologies Web. Toutefois, leur mode de vie leur importe tout autant que leurs défis professionnels. Ils s'attendent à participer activement aux décisions qui les touchent et, par conséquent, sont moins déférents envers l'autorité que l'étaient leurs prédécesseurs.

En lien avec ces affirmations, Allain (2008, p. 65) poursuit avec les revendications des dirigeants de cette nouvelle génération : « conciliation entre le travail et les loisirs, exigences de débat d'idées, besoin de privilèges, avidité de stimulus, création de nouvelles alliances, etc. » Il poursuit ensuite avec certaines de leurs aptitudes qui détonnent par rapport à celles de leurs prédécesseurs : « à changer radicalement de tactique et de style, à abandonner sans regret leurs engagements, à reprendre leur fidélité et à profiter des occasions selon leurs préférences personnelles plutôt que dans l'ordre où elles se présentent... » (*Ibid.*, p. 65).

Cette nouvelle génération décrite par Zussman (2008), Allain (2008) et Simard, (2007), est arrivée depuis quelques années sur le marché du travail. Il s'agit de la génération Y, née entre 1977 et 1987 (Pelletier, 2009). Parmi les plus âgés de cette génération, certains sont devenus cadres. Tout comme l'indique Zussman (2008), Perron (2008) fait état de différentes caractéristiques des jeunes de la génération Y qui ont accédé à un poste de gestionnaire dans une entreprise : ils aiment les défis et ce qui est complexe. Cependant, leur impatience (envie de tout chambouler ou manque de consultation), leur savoir-être, le stress et le risque d'épuisement professionnel leur causent des difficultés : la vitesse, parfois trop rapide, à laquelle ils évoluent dans leur travail, ainsi que dans leur vie en général, peut les amener à vivre davantage de problèmes de santé. Par ailleurs, ils ne sont peut-être pas toujours suffisamment encadrés ou sont possiblement promus trop tôt dans leur vie professionnelle.

Allain (2008, p.65) affirme que « notre "système" n'a pas encore trouvé, que ce soit dans ses institutions, ses mœurs ou ses acteurs, comment s'adapter à cette nouvelle génération. » Dans le même ordre d'idées, afin de bien encadrer les nouveaux gestionnaires de la génération Y, Zussman (2008) affirme quant à lui que

Les administrations publiques devront être plus explicites au sujet de leurs attentes et instaurer un milieu de travail doté d'une mission claire et suscitant un fort sentiment d'appartenance, au sein duquel on récompense le rendement et l'on s'attaque aux résultats insuffisants dans l'intérêt de l'unité de travail.

Allain (2008) présente quelques autres caractéristiques de cette génération Y : instantanéité, égocentrisme, anxiété (de trouver santé, sécurité psychique, bien-être personnel), recherche d'un sens à la vie (les cadres du passé, religieux entre autres, ayant été balayés, une grande place vide est apparue), absence de loyauté, sens de la compétition et de la coopération (une des dualités les caractérisant), conviction que les règles ne sont pas pour eux et recherche incessante de gratification et d'attention apportées par les autres. Ces caractéristiques peuvent amener certains problèmes lorsque, pour ne donner qu'un exemple en lien avec ces caractéristiques, une directrice adjointe d'école secondaire appartenant à la génération Y décide de faire équipe avec les membres du personnel de l'école contre la directrice de l'établissement pour obtenir différentes ressources... Par contre, Allain (*Ibid.*) nous informe aussi que l'ouverture est l'une des caractéristiques les plus importantes de cette génération et que, par conséquent, elle saura apporter beaucoup à la société qui tend à évoluer en vases clos.

2. QUESTION DE RECHERCHE

Considérant que le vieillissement du personnel touchera également les directrices et directeurs d'établissement scolaire dans les prochaines années et que ces derniers seront remplacés éventuellement par des jeunes de la génération Y, il y a lieu de se demander, à l'instar de Zussman (2008), qui sont ceux qui prendront la relève de leurs aînés ? D'où notre question de recherche : quel est le profil des directrices et des directeurs d'école québécois de la génération Y ?

3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans le contexte actuel où de multiples changements se succèdent à grande vitesse (situation socioéconomique, développement ultrarapide des connaissances et des demandes ministérielles, ...), l'un de ces changements est l'arrivée en poste de directrices et de directeurs d'école appartenant à la génération Y.

Ainsi, notre objectif général de recherche est de dresser un profil de directrices et directeurs d'école québécois de la génération Y. Plus spécifiquement, nous cherchons à : a) identifier, décrire et analyser les caractéristiques de directrices et de directeurs de la génération Y, b) cerner leurs valeurs personnelles et professionnelles et la manière dont celles-ci se transposent dans leurs pratiques de gestion, c) analyser comment se fait l'intégration des directrices et des directeurs de la génération Y avec les collègues d'autres générations, d) identifier les retombées de leur présence en administration des établissements scolaires.

4. PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE

Étant donné le contexte actuel où les changements se bousculent, développer nos connaissances sur la génération montante de gestionnaires scolaires ne peut qu'être bénéfique pour les directrices et directeurs d'école qui auront à proposer des candidats parmi leurs rangs (et à répondre de leurs compétences) et à gérer leurs relations avec leurs (futurs) collègues, pour les autres décideurs des commissions scolaires qui auront à les engager éventuellement ainsi que pour toutes les personnes qui gravitent dans l'environnement scolaire et qui auront à entrer en relation avec ces directrices et directeurs d'école de la génération Y.

Par ailleurs, dans une optique plus large, si l'éducation nous tient à cœur au Québec, nous avons tout intérêt à nous assurer de la qualité et de l'accompagnement de nos futurs décideurs, puisque ce sont eux qui bâtiront l'avenir de nos écoles, en tenant compte de nos futurs besoins, encore inconnus pour certains d'entre eux...

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel et théorique. Dans un premier temps, le cadre conceptuel propose des définitions des concepts nécessaires à la compréhension de la problématique, des questions et des objectifs de recherche. Dans un deuxième temps suit le cadre théorique portant sur les caractéristiques des générations actuelles présentes dans les organisations, et, plus particulièrement, celles de la génération Y. Nous portons ensuite notre attention sur le rapport au travail ainsi que sur les relations que les personnes de la génération Y entretiennent avec les autres au travail.

1. CADRE CONCEPTUEL

Cette partie sera consacrée aux définitions des concepts suivants : génération, génération Y, profil, valeur, intégration et retombée.

1.1 Génération

Pour débiter, il nous apparaît important de définir ce qu'est une génération. Le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (1995) définit le mot génération comme étant l'« ensemble des personnes nées pendant une période donnée, généralement une année civile ou ensemble des personnes qui ont à peu près le même âge ».

Dans la définition du Petit Larousse illustré (2005), nous trouvons davantage de précision quant à la durée de la période visée. Génération y est défini ainsi (*Ibid.*, p. 505) : « Intervalle de temps, estimé à trente ans environ, séparant deux degrés de filiation » ; « Ensemble de personnes ayant à peu près le même âge à la même époque ».

Une autre définition retient notre attention puisqu'elle offre davantage de détails par rapport à la vie en société. Ainsi dans Allain (2008, p. 15), nous trouvons : « un groupe d'individus partageant une histoire et des valeurs communes. La durée d'une génération est, entre autres, fonction du rythme selon lequel s'effectuent les changements. » De même, Allain (*Ibid.*, p. 76) affirme que « le temps permet aussi d'identifier par génération les événements historiques qui influencent nos valeurs et nos perspectives ». Selon lui, les événements économiques, sociaux et politiques affectent notre style de vie de même que les rites de passage

qui montrent comment les personnes expriment différemment leurs valeurs à différentes étapes de leur vie. Les vécus des générations diffèrent au Canada, aux États-Unis, en Europe de l'Ouest, en Europe de l'Est, et plus encore en Orient. Ils débouchent sur autant de représentations différentes du monde. (*Ibid.*, p. 76)

Aux fins de cette recherche, nous retiendrons la définition d'Allain (*Ibid.*) pour le concept de génération. Celle-ci rejoint le sens que nous souhaitons donner au mot génération en raison du rythme de changement rapide et important dans le contexte socioéconomique actuel.

1.2 Génération Y

Selon plusieurs sources (Allain, 2008; Dagneau *et al.*, 2007 ; Pelletier, 2009; Scalabrini et Landry, 2006; Simard, 2007), la génération Y comprendrait, si nous choisissons une époque médiane, les personnes nées entre la fin des années 70 et le début des années 90. Par contre, il est nécessaire d'apporter quelques nuances à ce choix. Martin et Tulgan (2001) expliquent la difficulté à définir l'étendue de la génération Y par le fait qu'une génération partage une époque historique. Selon eux, il sera donc de plus en plus difficile de déterminer l'étendue des générations à cause de la rapidité des changements affectant les sociétés.

Par exemple, l'époque des babyboomers se situe environ entre 1946 et 1965 pour un total de 19 ans et la génération des X approximativement entre 1966 et 1976, ce qui représente à peu près la moitié de l'étendue de l'époque des babyboomers. Qu'en sera-t-il de la génération Y? Certains proposent de calculer la période de naissance des Y entre la fin des années 70 et le début des années 80, d'autres parlent de la fin des années 70 jusqu'à la fin de la décennie 80 puis d'autres encore vont jusqu'à lui accorder 20 ans (fin 70 à fin 90)...

Généralement enfants des babyboomers, les personnes de la génération Y ont reçu plusieurs qualificatifs : Millénaires, Génération WWW, Génération digitale, Génération « pourquoi » (prononciation du Y en anglais), Écho Boomers, e-Génération, ... Afin de nous y retrouver aisément, au cours de cette recherche nous emploierons simplement les termes de génération Y ou de Y pour nommer les personnes appartenant à la génération dont les membres sont nés entre la fin des années 70 et le début des années 90.

1.3 Profil

Puisque cette recherche cible l'établissement d'un profil général d'une personne appartenant à la génération Y qui a accédé à un poste de direction d'établissement, voici quelques définitions de ce qu'est un profil.

Dans le Petit Larousse illustré (2005, p. 869), la définition du mot profil est la suivante : « ensemble des traits qui caractérisent quelqu'un, notamment par rapport à son aptitude pour un emploi, une fonction. »

Legendre (2005) définit le mot profil sur le plan de la formation professionnelle et en termes de profil professionnel. Ainsi, un profil de formation professionnelle est l'« ensemble des connaissances et des habiletés essentielles pour accomplir toutes les tâches d'une fonction type avec compétence professionnelle » et un « profil professionnel est une description complète des travaux accomplis par tous les travailleurs d'un domaine professionnel donné » (*Ibid.*, p. 1089).

Nous nous inspirons de ces définitions (Legendre, *Ibid.*, et Le Petit Larousse, 2005) afin de préciser le sens du mot profil dans le cadre de la présente étude. Nous formulons donc le sens du mot profil comme étant les traits possédés par une personne, caractérisant ses compétences, connaissances et habiletés essentielles pour accomplir les tâches de la fonction liée à un emploi.

1.4 Valeur

Considérant que les personnes appartenant à la génération Y présenteraient des valeurs différentes de celles des autres générations, il nous apparaît important de définir d'emblée ce concept.

Selon Legendre (2005, p. 1429), une valeur est une « certitude fondamentale, consciente et durable qu'une manière d'être ou d'agir, qu'un idéal ou une fin constitue un objet hautement désirable pour la personne ou pour la société. » Il indique aussi que « les valeurs résultent non seulement d'une pression individuelle interne, mais aussi de l'influence de la société et des institutions » (*Ibid.*, p. 1429).

Le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (2003) définit le mot valeur comme étant un « principe qui oriente l'action d'un individu, d'un groupe ou d'une organisation en société ».

« Ce qui est posé comme vrai, beau, bien, selon des critères personnels ou sociaux et sert de référence, de principe moral » représente la définition que nous en fait le dictionnaire Le Petit Larousse illustré (2005, p. 1098).

Pour définir le concept de valeur au cours de cette étude, nous retenons les définitions de Legendre (2005) et du dictionnaire Le Petit Larousse illustré (2005) parce que le sens de certitude fondamentale, d'objet hautement désirable, d'influence de la société et des institutions, de critères personnels ou sociaux, de référence ainsi que de principe moral concordent avec le sens que nous souhaitons donner à ce concept pour son utilisation chez les membres de la génération Y.

1.5 Intégration

Étant donné que cette étude vise à analyser comment se fait l'intégration des directrices et des directeurs d'école québécois de la génération Y parmi leurs confrères et consœurs, il est incontournable de définir le concept même d'intégration.

Le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (1990) nous présente le concept d'intégration comme étant l'« interdépendance harmonieuse entre les membres d'un groupe ». Dans une note au lecteur, le Grand dictionnaire terminologique (*Ibid.*) indique plus précisément qu'en sociologie, il s'agit de l'« adaptation des membres à un groupe » et du « degré selon lequel les comportements individuels et de groupes partiels s'accordent avec ce qu'attend la collectivité ».

Dans le dictionnaire de Legendre (2005, p. 784), la définition du mot intégration, dans son sens général, est l'« action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur. »

Ainsi, ce que nous retenons en tant que définition du concept d'intégration sera la seconde définition, celle de Legendre, l'« action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur », puisque, dans cet essai, ce concept prendra son sens dans la qualité des interactions entre les personnes des différentes générations.

1.6 Retombée

Cette recherche servant à identifier les retombées de la présence en administration des établissements scolaires des directrices et des directeurs d'école québécois de la génération Y parmi leurs confrères et consœurs, définir le concept de retombée est nécessaire.

Le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (1989) présente cette définition du mot retombée : ce sont les « effets bénéfiques, parfois inattendus sur l'économie, la science ou la technique, résultant des activités de tout secteur de pointe. »

Le Petit Larousse illustré (2005, p. 930) définit retombée par deux mots : conséquence et répercussion. Afin de préciser davantage le concept, voici également les définitions liées à ces deux mots. Conséquence est défini par une « suite logique entraînée par un fait qui en est la cause » (*Ibid.*, p. 282) et répercussion comme une « conséquence indirecte : contrecoup, retombée » (*Ibid.*, p. 921).

En ce qui nous concerne, la définition attribuée au concept de retombée est davantage représentée par celle offerte dans Le Petit Larousse (*Ibid.*). Ainsi, les retombées sont considérées comme étant les conséquences ou les répercussions entraînées par un fait qui en est la cause, dans ce cas-ci, les conséquences ou répercussions qu'a l'arrivée en poste des directrices et directeurs d'école sur le travail dans l'organisation et sur le climat à la commission scolaire.

2. CADRE THÉORIQUE

Cette deuxième partie du cadre de référence nous permettra de situer la structure théorique orientant cette étude. Il sera notamment question des caractéristiques des quatre générations actuelles, et plus spécifiquement de la génération Y, de ses valeurs, de son rapport au travail ainsi que de ses relations avec les autres dans le milieu de travail.

2.1 Les quatre générations actuelles

Inspirées de Pelletier (2009) et de Scalabrini et Landry (2006), les caractéristiques générales des générations apparues après la Première Guerre mondiale sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1

Caractéristiques des générations depuis la Première Guerre

Nom donné à la génération	Années de référence	Valeurs principales et intérêts marqués
Traditionnels	1922 à 1945	Autorité, rigueur et dur labeur
Babyboomers	1946 à 1964	Hiérarchie, réalisation professionnelle et sécurité financière
Génération X	1965-1976	Libre entreprise, autonomie, indépendance, conciliation travail-famille
Génération Y	1977 à 1987	Technologie, curiosité, rejet de l'autorité, vie personnelle, communication

Nous retrouvons dans ce tableau quelques informations concernant chacune des générations présentes dans la population active, pour lesquelles Allain (2008) apportent davantage d'explications. Ces explications supplémentaires sont, bien entendu, des stéréotypes des représentants de chaque génération, une personne de chacune de ces générations ne possédant pas nécessairement exclusivement ou entièrement ces caractéristiques.

La génération silencieuse, ou des traditionnels (1922 à 1945), a vécu la Grande Dépression et a dû se contenter de répondre à ses besoins de base, en comptant sur l'appartenance collective et la religion pour survivre. Les personnes de cette génération valorisent l'accomplissement du devoir et le conformisme. Pour eux, il est important de servir et de prendre soin de la famille en travaillant fort et dans l'abnégation de soi.

Les babyboomers (1946 à 1964) ont quant à eux grandi dans la convoitise, en bohèmes bourgeois, au cours d'une prospérité économique permettant de satisfaire des besoins diversifiés, voire luxueux. Ils entrent en relation avec le monde d'une manière plus scientifique et rationnelle, bien que teintée de culpabilité, en quête de prospérité et de distinction. Les individus de cette génération souhaitent réussir professionnellement et amasser des valeurs.

La génération X (1965-1976) vit dans le désenchantement et le renoncement. Cherchant son identité, elle s'identifie par des mobiles moraux. La libération des mœurs, les achats par plaisir et la pensée émotionnelle caractérisent les personnes qui font partie de cette génération. Ils aiment jouer et s'éclater, profiter de leur liberté et se réaliser, surtout au plan individuel, bien qu'ils soient les premiers à donner de l'importance à la conciliation travail-famille.

Génération de l'enfant-roi, de l'intensité, des désirs et de la séduction, la génération Y (1977 à 1987) a une pensée médiatique et vit dans le technologique. Il est important pour les individus de cette génération de pouvoir faire des choix, d'entrer en relation avec les autres, de s'épanouir, de s'affirmer et de s'afficher. Ils sont habiles pour créer des liens et pour faire des images, comme la télévision et toutes les technologies avec lesquelles ils ont grandi.

Ces quelques caractéristiques de la génération Y sont davantage précisées et complétées par d'autres informations dans la section qui suit, alors que nous faisons un zoom sur cette génération.

2.2 Caractéristiques de la génération Y

Simard (2007) présente certaines des valeurs associées et/ou prisées par la génération Y : autonomie, changement et innovation, reconnaissance des compétences, communication naturelle et instantanée, partage d'idées constant, reconnaissance existentielle et participation émergeant là où se trouve l'information. Toujours selon Simard (*Ibid.*), cette génération ayant grandi avec une fratrie peu étendue, mais avec de nombreux amis à la garderie, fait de ces personnes des experts du réseautage. Pour les jeunes de la génération Y, le travail d'équipe et la coopération sont importants, l'entraide, le partage et l'égalité demeurent primordiaux, le partenariat, l'authenticité et le respect restent fondamentaux.

Plus précisément, Dagneau *et al.* (2007, p. 2) donnent ce sens à la génération Y :

Finally, les membres de la génération Y [...] ont soif de savoir, font preuve d'une grande curiosité et baignent dans le multiculturalisme et le plurilinguisme. Issue de parents actifs sur le plan professionnel, souvent divorcés, et de familles peu nombreuses, la génération Y est celle des enfants-rois.

Les membres de la génération Y réagissent favorablement à un mode de gestion non autoritaire fondé sur l'influence. Ils veulent obtenir une rétroaction immédiate autant positive que constructive et recherchent une relation de partenaire avec leur gestionnaire, semblable à celle qu'ils ont avec leurs parents. Loyaux envers l'équipe et leurs collègues et non pas envers l'organisation, ils sont à la recherche de modèles inspirants et admirent les gestionnaires qui passent de la parole aux actes.

Les jeunes de la génération Y sont à l'aise avec les technologies de l'information, puisqu'ils ont grandi en leur présence. Par ailleurs, ce sont des enfants qui se sont développés en pouvant questionner les adultes qui les supervisaient (parents, entraîneurs, ...) et qui ont développé une habitude à être consultés lorsque des décisions doivent être prises.

Dans un autre ordre d'idées, malgré les horreurs présentes dans leur environnement quotidien et avec lesquelles ils ont grandi (SIDA, tueries dans les écoles, violence à la télévision et dans les jeux vidéo, ...), par rapport aux générations précédentes qui ont vu les guerres de loin en Occident, Martin et Tulgan (2001) font remarquer une baisse des adolescentes et adolescents arrêtés, faisant usage de drogue, conduisant en état d'ébriété, connaissant une grossesse, qui subissent un avortement ou qui décrochent avant la fin de leurs études secondaires. Ils décrivent notamment la génération Y par quatre énoncés positifs.

Tout d'abord, ils perçoivent les individus de cette génération comme possédant une confiance en eux, un dynamisme et une estime de soi que les générations précédentes n'avaient pas. Deuxièmement, ils considèrent la génération Y comme étant la plus axée sur l'éducation en comparaison avec les générations qui l'ont précédée. En troisième lieu, cette nouvelle génération pave la voie d'une société plus ouverte et tolérante : les personnes appartenant à ce groupe sont les leaders d'une nouvelle vague d'engagement volontaire. Finalement, d'une manière générale, ces auteurs (*Ibid.*, 2001) disent que ce sont des individus qui ont confiance en eux, qui sont optimistes et indépendants, qui se fixent des buts et qui croient aux vertus de l'éducation et de l'intégrité.

Ces changements importants par rapport aux jeunes des autres générations influenceront peut-être la manière dont les individus de la génération Y évolueront sur le marché du travail, du moins c'est ce que certains auteurs (Allain, 2008; Martin et Tulgan, 2001; Pelletier, 2009 ; Simard, 2007) laissent entrevoir. Quelles en sont les retombées sur le rapport au travail et sur les relations avec les autres au travail de la génération Y? C'est ce que nous vous proposons d'aborder maintenant.

2.3 Rapport au travail

Selon Simard (2007), les personnes de cette génération ne vivent plus pour travailler, mais acceptent de travailler en échange d'un salaire qui leur permettra de vivre pleinement : il est important pour eux d'avoir une vie personnelle (famille, loisirs, ...) qui soit en équilibre avec leur vie professionnelle, contrairement aux babyboomers qui, eux, vivaient pour travailler. Selon Simard (*Ibid.*, p.35), « les jeunes de la génération Y s'attendent, d'une manière générale, à une rémunération personnalisée en relation directe avec leurs compétences et les résultats qu'ils obtiennent ». Par ailleurs, cet auteur avance que les individus de cette génération, ayant grandi dans un monde en constante évolution et étant davantage scolarisés, ont conscience que leur développement personnel et professionnel n'est pas restreint aux apprentissages faits à l'école. Nous pouvons donc croire que les personnes de cette génération souhaitent développer et parfaire leurs compétences longtemps au cours de leur vie.

Pour sa part, Allain (2008) explique que les jeunes de la génération Y sont très habiles avec la technologie et brillants, en plus d'être optimistes, indépendants et fonceurs. Sur le plan du travail, ils veulent recevoir de la reconnaissance proportionnellement aux responsabilités qu'ils doivent assumer : « pour eux, les compétences passent avant la hiérarchie. Ils réagissent avec hargne aux babyboomers qui revendiquent l'ancienneté et l'expérience comme l'étendard de leurs compétences. » (*Ibid.*, p. 146). Le même auteur affirme également que pour ces personnes, le fait de relever des défis est étroitement lié à l'indépendance au travail, indépendance qui leur permet de se sentir à l'aise de proposer de nouvelles alternatives afin de rendre l'accomplissement des tâches plus efficace.

Selon Heckscher (2007), les Y représentent un groupe de personnes qui aiment travailler dans un contexte large, où chaque individu possède ses compétences particulières et des intérêts variés au regard de différents projets et dans l'entreprise en général. Ces jeunes travailleurs, encouragés non seulement par les écoles de gestion et d'affaires mais aussi par la presse populaire, savent qu'ils devront voir eux-mêmes à leur formation et à leur recherche d'emploi et connaissent leur responsabilité face à leurs revenus de retraite et leur fond de pension, qu'ils devront bâtir sans nécessairement compter sur l'aide ou le soutien de l'entreprise pour laquelle ils travaillent.

Le rapport au travail appelle ensuite les relations avec les autres, puisqu'il est assez rare de travailler sans avoir à entrer en relations avec d'autres personnes. Voyons donc maintenant comment les Y agissent à ce titre.

2.4 Relations avec les autres dans le milieu de travail

Heckscher (*Ibid.*) indique que les travailleurs de la génération Y se distinguent par l'importance qu'ils accordent et l'aisance avec laquelle ils utilisent les relations de travail horizontales, dans lesquelles les individus sont reliés davantage par interdépendance que par l'autorité. Le travail d'équipe qui en résulte (nous avons ici affaire à des professionnels du réseautage), est donc formé de personnes qui possèdent une variété de compétences, qui proviennent de différents secteurs de l'organisation, tous niveaux hiérarchiques confondus. Cette équipe sera vivante aussi longtemps que la tâche et l'intérêt seront présents. Les membres de l'équipe ne sont d'ailleurs pas attachés à celle-ci : certains pourraient partir et d'autres s'ajouter, selon les besoins et leur évolution dans le temps. Par la suite, l'équipe se dissoudra et d'autres équipes, adaptées aux nouveaux projets, naîtront.

Par exemple, dans l'industrie du jeu vidéo, des cellules de travail sont élaborées pour mettre en place une partie du jeu, à laquelle participent tant les testeurs que les programmeurs et les gestionnaires, et où chacun partage compétences et ressources que l'autre ne possède la plupart du temps pas. Une fois cette tâche réalisée, la cellule se dissout et d'autres se créent pour réaliser une autre part de travail, avec d'autres personnes possédant d'autres compétences et ressources, et cette organisation se poursuit jusqu'à ce que le jeu soit complété. Ceci entraîne donc une manière différente de concevoir la relation avec les patrons et les collègues.

Allain (2008) affirme que la manière différente de ces individus d'entrer en relation avec le travail oblige les employeurs à les encadrer différemment de leurs aînés. Il leur faudra notamment composer avec une loyauté à l'entreprise quasi inexistante et une aisance très grande avec tous les autres employés, y compris leurs patrons qui ne les intimident pas du tout. Il propose même des solutions aux employeurs (*Ibid.*, p. 153) :

Une des principales stratégies permettant de rendre le lieu de travail attirant pour ces nouveaux travailleurs est d'assurer la diversité. En effet, le défi que doivent relever les gestionnaires et les hautes directions est d'avoir des employés doués qui soient disposés à rester tout en restant motivés.

Toutefois, Allain (*Ibid.*) fait remarquer que le secteur privé a déjà bien pris le virage et qu'il n'en est par contre pas de même pour le secteur public : rien n'y a changé encore dans la manière de traiter le jeune et nouveau personnel... Une réforme sera nécessaire puisque si rien n'est fait très bientôt, ceux-ci ne demeureront pas à l'emploi de la fonction publique encore très longtemps... Pour terminer, Allain (*Ibid.*, p. 154) note également une « tension intergénérationnelle dans toutes les organisations : les jeunes ne font aucune différence entre eux et les anciens. Au contraire, ils mettent en avant leurs diplômes pour faire leur place, voire prendre celle de leurs aînés. »

Dans ce contexte, nous sommes intéressés à connaître les éléments qui sont importants pour les individus de la génération Y à la direction d'une école par rapport à leurs relations avec les autres et les stratégies qu'ils jugent prometteuses pour rendre optimales leurs relations avec les personnes en provenance des autres générations.

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le présent chapitre expose le cadre méthodologique de la recherche, en présentant les moyens mis en place pour répondre à la question de recherche formulée dans le premier chapitre. Cette question de recherche était la suivante : quel est le profil des directrices et des directeurs d'école québécois de la génération Y ?

Divisée en cinq sections, cette partie présente le type de recherche effectuée, l'instrument de collecte de données, l'échantillon, le déroulement de la recherche ainsi que le traitement des données.

1. TYPE DE RECHERCHE EFFECTUÉE

La présente étude ayant pour but de décrire une situation qui commence tout juste à faire son apparition, soit l'arrivée en poste de directrices et de directeurs d'école appartenant à la génération Y, le devis de recherche exploratoire et descriptif apparaît approprié. Fortin, Côté et Fillion (2006, p. 176) expliquent que « les études descriptives visent à comprendre des phénomènes vécus par des personnes, à catégoriser une population ou à conceptualiser une situation ». Ils indiquent aussi qu'« elles se déroulent dans le milieu naturel » (*Ibid.*, p.188) et « visent à obtenir plus d'informations sur les caractéristiques d'une population ou sur des phénomènes peu étudiés et pour lesquels il existe peu de travaux de recherche. » (*Ibid.*, p.188)

2. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin de colliger l'information pertinente pour répondre aux questions de recherche, l'entrevue semi-dirigée a été choisie comme instrument de collecte de données. Une définition de ce type d'entrevue est proposée par Fortin *et al.* (*Ibid.*, p. 305) en citant Savoie-Zajc (2000) :

une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. (p. 266)

Ainsi, étant donné le caractère semi-dirigé de l'entrevue, il est possible que l'ordre des questions ne soit pas respecté et que d'autres questions soient posées. Cependant, l'ensemble des sujets sera traité lors de l'entrevue afin d'assurer une collecte d'informations maximale.

La grille d'entrevue est présentée en annexe B. Elle comporte quatre sections, correspondant aux objectifs spécifiques déterminés : les caractéristiques des directrices et directeurs québécois de la génération Y, leurs valeurs, leur intégration et, finalement, les retombées de leur présence dans les écoles et les commissions scolaires. Un pré-test de la grille d'entrevue a été effectué mais n'a mené à aucune modification de celle-ci.

3. ÉCHANTILLON

La population cible est représentée par tous les directeurs et les directrices d'école, incluant les adjoints ou adjointes, âgés de 32 ans et moins au moment de la cueillette de données (en mars 2010), en poste ou intérimaires.

La population accessible est formée des directrices et directeurs d'établissement ayant pu être rejoints par le biais de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement. À ce propos, 53 noms nous ont alors été fournis.

La méthode d'échantillonnage retenue est non probabiliste puisque tous les éléments de la population cible n'ont pas d'égales chances de participer à l'échantillon. À cet effet, comme le mentionne Fortin *et al.* (2006, p. 258), « dans diverses disciplines à caractère professionnel, on utilise l'échantillonnage non probabiliste à cause du fait que la population entière est rarement accessible. » Étant donné que les individus dans la génération Y ne sont pas nombreux à être déjà en poste à la direction d'un établissement scolaire, l'échantillonnage par choix raisonné nous a semblé être une bonne avenue, malgré les limites qu'il présente sur le plan de la validité des résultats. À ce sujet, Fortin *et al.* (*Ibid.*, p. 259) avancent que ce type d'échantillonnage, aussi appelé typique, « fait appel au jugement. Il s'agit de constituer un échantillon d'individus en fonction d'un trait caractéristique. » Ici, il s'agit d'être directrice ou directeur d'école au Québec et d'appartenir à la génération Y. Fortin *et al.* indiquent par ailleurs que « les individus choisis sont censés bien représenter le phénomène rare ou inusité à l'étude et aider à comprendre ce dernier » (*Ibid.*, p. 259). Ainsi, des neuf personnes qui ont répondu à notre appel, cinq participantes et participants ont été sélectionnés afin de constituer notre échantillon.

L'échantillon que nous avons retenu est constitué de cinq personnes répondant aux critères préalablement mentionnés pour la population cible, se trouvant parmi la population accessible. Le nombre de candidatures reçues étant suffisamment important, cela nous a permis de faire des choix pour d'obtenir une représentation assez équivalente des catégories suivantes : genre, ordre d'enseignement, poste occupé et expérience. À cet effet, les tableaux 2 à 5 présentent la répartition des participantes et participants selon les critères retenus.

Tableau 2

Répartition des répondantes et répondants selon le genre

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Sexe féminin			X	X	X
2.	Sexe masculin	X	X			

Le tableau 2 présente la répartition répondants selon le genre. Les répondants 1 et 2 sont des hommes et les répondantes 3, 4 et 5 sont de sexe féminin.

Tableau 3

Répartition des répondantes et répondants selon leur expérience en éducation

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Entre 5 et 6 ans d'enseignement	X			X	X
2.	Entre 7 et 8 ans d'enseignement		X	X		
3.	3 ans de conseil pédagogique		X			
4.	Moins de 1 an à la direction d'école		X	X		
5.	Plus de 1 an à la direction d'école	X			X	X

Le tableau 3 présente la distribution des participants selon leur expérience en éducation. Le répondant 1 et la répondante 4, après un passage de deux ans à la direction adjointe dirige maintenant une école. La répondante 3 est à sa première année à la direction, après avoir enseigné 7 ans. La répondante 5 dirige depuis presque quatre ans. Le répondant 2 a été enseignant pendant sept ans, conseiller pédagogique pendant trois années pour ensuite passer à la direction d'école (depuis deux mois). Le répondant 1 et les répondantes 4 et 5 ont enseigné entre cinq et six ans alors que les deux autres (3 et 4) ont enseigné sept à huit ans avant d'entrer en fonction de direction. Par la suite, nous observons que deux des cinq candidats (2 et 3) en étaient à leur première année à la direction d'établissement scolaire, alors que les trois autres (1, 4 et 5) y étaient depuis moins de quatre ans.

Tableau 4

Répartition des répondantes et répondants selon le poste occupé

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Poste confirmé de directrice ou directeur d'école primaire	X			X	
2.	Poste en probation de directrice ou directeur d'école primaire			X		
3.	Poste confirmé de directrice ou directeur adjoint d'école secondaire					X
4.	Poste en probation de directrice ou directeur adjoint d'école secondaire		X			

Le tableau 4 indique la répartition des répondantes et des répondants selon le poste occupé et l'ordre d'enseignement. Le participant 1 et les participantes 4 et 5 ont déjà obtenu la confirmation de leur poste, alors que la participante 2 et le participant 3 sont toujours en probation. Le répondant 1 et les répondantes 3 et 4 travaillant au primaire alors que les deux autres (2 et 5) sont au secondaire.

4. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Un premier contact a été établi avec les candidats retenus par courrier électronique pour leur expliquer l'étude et la démarche au mois de février 2010. Au même moment, une lettre d'information et un formulaire de consentement ont été envoyés aux participantes et aux participants de l'étude afin qu'ils puissent se faire une idée du contenu de la rencontre d'entrevue semi-dirigée. Ces documents sont présentés en annexe A.

Lors des entrevues semi-dirigées, les directrices et directeurs d'école faisant partie de l'échantillon retenu ont répondu aux questions présentées en annexe B (questionnaire). Un enregistrement audio a été effectué pour assurer la rigueur nécessaire ainsi que pour permettre à l'intervieweur de concentrer son attention sur les réponses de l'interviewé et l'enchaînement des questions, sans avoir à se préoccuper de noter l'ensemble des informations fournies par le participant.

5. TRAITEMENT DES DONNÉES

Les données recueillies et enregistrées sur bande audio ont été retranscrites avant d'être analysées. Par la suite, puisque cette recherche qualitative utilise une méthode d'analyse selon une logique inductive délibératoire, nous avons suivi la méthode d'analyse des données qui lui est propre. À cet effet, Karsenti et Savoie-Zajc (2011, p. 138) expliquent que dans l'analyse selon une logique inductive délibératoire le chercheur utilise « le cadre théorique comme un outil qui guide le processus de l'analyse », ce que nous avons fait. Par ailleurs, comme l'expliquent Karsenti et Savoie-Zajc (2011, p. 138) « la grille d'analyse initiale peut toutefois être enrichie si d'autres dimensions ressortent des données ».

Nous avons choisi cette approche méthodologique afin de cerner certains éléments au sujet desquels nous souhaitions obtenir des informations, tout en nous laissant une marge de manœuvre pour faire la collecte de renseignements que nous n'avions pas prévus obtenir dès le départ. Par contre, en nous basant sur une analyse individuelle de chacune des entrevues, la codification a été faite pour chacune des catégories prévues, sans que d'autres catégories n'émergent du processus. Les catégories ont donc toutes été prédéterminées, en voici la liste :

1. Représentations que se font les directrices et les directeurs d'école de la génération Y de leur travail ;
2. Motivation à exercer la profession de directrice ou directeur d'école ;
3. Éléments appréciés du travail ;
4. Éléments moins appréciés du travail ;
5. Conditions jugées essentielles pour l'exercice de leurs fonctions ;
6. Valeurs personnelles et professionnelles importantes ;
7. Transposition des valeurs dans leurs pratiques de gestion ;
8. Qualité des relations avec les collègues d'autres générations, éléments positifs ;
9. Qualité des relations avec les collègues d'autres générations, éléments négatifs ;
10. Difficultés liées à l'appartenance à la génération Y ;
11. Stratégies prometteuses pour mettre à profit la contribution de toutes les générations ;
12. Retombées positives des valeurs sur le travail dans l'organisation ;
13. Retombées négatives des valeurs sur le travail dans l'organisation ;
14. Influence sur le climat à la commission scolaire ;
15. Avantages à travailler avec les directrices et les directeurs d'école de la génération Y ;
16. Inconvénients à travailler avec les directrices et les directeurs d'école de la génération Y.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente et analyse les résultats obtenus à la suite des cinq entrevues semi-dirigées. La présentation et l'analyse des résultats visent, de façon générale, à dresser un profil de directeurs et de directrices d'école québécois de la génération Y en fonction des objectifs poursuivis dans cette recherche, à savoir : a) identifier, décrire et analyser les caractéristiques de directrices et de directeurs québécois de la génération Y, b) cerner leurs valeurs personnelles et professionnelles et la manière dont celles-ci se transposent dans leurs pratiques de gestion, c) analyser comment se fait l'intégration des directrices et des directeurs de la génération Y avec les collègues d'autres générations, d) identifier les retombées de leur présence en administration des établissements scolaires.

1. CARACTÉRISTIQUES DES DIRECTRICES ET DIRECTEURS D'ÉCOLE QUÉBÉCOIS DE LA GÉNÉRATION Y

Cette partie présente les caractéristiques des directrices et des directeurs de la génération Y de notre échantillon, au regard des représentations qu'ils se font de leur travail, de leur motivation à exercer leur profession, des éléments qu'ils apprécient et apprécient moins dans leur travail, de même que des conditions qu'ils jugent essentielles à l'exercice de leur fonction.

1.1 Représentation que se font les directrices et directeurs d'école québécois de la génération Y de leur travail

Le tableau 5 présente les éléments énoncés par les répondantes et les répondants pour expliquer comment ils se représentent leur travail. Quinze réponses ont émergé de cette catégorie dont une a été citée par tous les répondants, deux se sont retrouvées dans les réponses de quatre personnes, deux autres ont été nommées par trois personnes, les autres ayant été mentionnées par deux personnes ou moins.

Tableau 5

Représentations que se font les répondantes et les répondants de leur travail

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Collaborer, faire de la gestion participative, mobiliser	X	X	X	X	X
2.	Connaître le milieu, faire du réseautage, aller chercher des partenaires		X	X	X	X
3.	Trouver et distribuer des ressources	X		X	X	X
4.	Avoir le pouvoir de changer les choses, d'influencer les gens		X	X	X	
5.	Avoir une vision stratégique, faire des choix en fonction des besoins et de la visibilité de l'école		X	X		X
6.	Animer des rencontres		X		X	
7.	Coordonner des projets			X	X	
8.	Faire circuler l'information			X	X	
9.	Faire preuve d'un leadership pédagogique	X			X	
10.	Gérer l'aspect politique				X	X
11.	Investir beaucoup de temps		X			X
12.	Utiliser une gestion axée sur les résultats				X	X
13.	Être présent dans l'école et la communauté					X
14.	Offrir du service à la clientèle				X	
15.	S'occuper du volet administratif			X		

Tous les répondants et répondantes disent se représenter leur travail comme un exercice de collaboration, de gestion participative et de mobilisation : « Je ne me verrais pas faire une gestion très directive, tu sais toute décidée. Bon, oui il faut décider, il faut trancher, mais je me vois plus comme dans le même bateau que tout le monde avec un rôle différent à jouer, mais je suis dans le même bateau » (répondante 3) ; « Trouvons des solutions ensemble. On n'est pas une école contre une autre école. Mais on travaille plus pour un élève. C'est pour un meilleur service » (répondante 5).

Le deuxième énoncé, soit « Connaître le milieu, faire du réseautage, aller chercher des partenaires » est partagé par quatre répondants sur cinq (2, 3, 4, et 5) : « Là, à date, je ne suis pas encore trop bon parce que je ne connais pas encore tout le milieu. Moi, je viens de l'est de Montréal, ce qui fait que c'est un peu plus réseauté avec ce milieu-là; ici, j'apprends à le connaître » (répondant 2) ; « Je suis arrivée ici et la cour d'école n'est pas à mon goût ; on se met en branle, on va chercher des commanditaires, on va chercher des subventions, on pose des questions, ... » (répondante 4).

Également, quatre des cinq répondants (1, 3, 4, et 5) perçoivent qu'il est important dans leur travail de trouver et de distribuer des ressources. Le premier répondant l'illustre bien en mentionnant « Je me vois comme un répartiteur de ressources, surtout depuis que je suis rendu directeur. » Une autre présente même cet énoncé de cette manière : « Mon objectif c'est [de trouver] où est l'argent pour que mes élèves aient droit à plus de services » (répondante 5).

Le quatrième élément de réponse, « Avoir le pouvoir de changer les choses, d'influencer les gens », partagé par trois participants (2, 3 et 4), est illustré par le deuxième répondant ainsi : « Je pense qu'à la direction tu as des enseignants avec toi à ta charge puis faut faire avancer les choses ». La répondante 3 s'exprime, quant à elle, de cette manière « Ça m'intéresse de voir, de se faire une idée, de voir à sensibiliser les gens à la question, vu qu'on est en milieu défavorisé ici, comment on doit s'ajuster à notre milieu ».

Par rapport à « Avoir une vision stratégique, faire des choix en fonction des besoins et de la visibilité de l'école », mentionné par les répondants 2, 3 et 5, la répondante 3 expliquait sa vision stratégique en disant : « la vision grand angle, te dire on est là et par différentes actions qu'on va mettre en place, on va se rendre à telle place ». À cet effet, la cinquième participante indique qu'« Il faut faire des choix stratégiques, on ne peut pas être partout : allons où ça va le plus nous rapporter et où notre visibilité sera la plus grande ».

Bien que nous ayons un échantillon varié de directrices et de directeurs d'école (ou adjointes et adjoints, au primaire et au secondaire) avec des expériences différentes (années d'expérience variées comme enseignant, conseiller pédagogique et à la direction d'école), ceux-ci semblent partager, dans une certaine mesure, une conception semblable de leur travail, à tout le moins pour les cinq premiers éléments indiqués au tableau 5, les autres éléments ayant été énoncés par une ou deux personnes à la fois.

1.2 Motivations à exercer la profession de directrice ou directeur d'école

Le tableau 6 présente les éléments ayant motivé les participantes et participants à devenir directrice ou directeur d'école. Huit énoncés ont été nommés dans cette catégorie dont un est présent chez quatre répondantes et répondants, un se retrouve dans les réponses de trois participants et participantes, les six autres n'ayant été rapportés que par une personne à la fois.

Tableau 6

Motivation des répondantes et des répondants à exercer la profession de directrice ou directeur d'école

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Faire de l'innovation pédagogique, développer des projets	X	X	X	X	
2.	Mobiliser les gens autour de projets particuliers		X	X	X	
3.	Aider les jeunes en difficulté					X
4.	Offrir une gestion plus humaine				X	
5.	Regagner le contact avec l'élève		X			
6.	S'assurer que les élèves soient traités correctement					X
7.	Trouver plus de services pour les élèves					X
8.	Vulgariser la réforme aux parents		X			

Ainsi, pour les répondants 1 et 2 et les répondantes 3 et 4, la motivation à exercer la profession de direction d'école se trouve dans la volonté de faire de l'innovation pédagogique, de développer des projets : « toute la question d'innovation pédagogique, c'est cela qui m'attire ici » (répondant 2). De plus, un répondant a mentionné qu'il voulait « devenir un agent de développement. Quand je ne fais pas de développement, je ne suis pas heureux » (répondant 1).

Par ailleurs, la mobilisation des gens autour de projets particuliers est un élément motivant pour le répondant 2 et les répondantes 3 et 4. À ce sujet, le deuxième participant dit : « c'est plus l'aspect de mobiliser des gens alentours de projets particuliers pour faire avancer les choses ».

Nous remarquons qu'au primaire, les directrices et le directeur d'école (1, 3 et 4) ont davantage été motivés par le fait de développer des projets pour les élèves, alors qu'au secondaire (2 et 5), il est davantage question de la gestion des élèves et des services qui leur sont dévolus. Par exemple, la participante 4 nous parle de la cour d'école qui n'était pas à son goût et qu'elle a entrepris d'améliorer, en collaboration avec l'équipe-école ainsi que les partenaires de la communauté, alors que la répondante 5 indique que déjà lorsqu'elle était enseignante, son objectif était de trouver « plus de services et une meilleure qualité de services », ce qui l'a amenée à trouver un autre poste où il serait davantage possible pour elle d'y arriver.

Il faut rappeler que le deuxième répondant a été conseiller pédagogique et expliquer que les élèves lui ont manqué au cours des trois années qu'il a passé à l'extérieur des murs de l'école, ce qui explique sa motivation à regagner le contact avec l'élève.

1.3 Les éléments qu'ils apprécient dans leur travail

Le tableau 7 présente les éléments que les répondantes et les répondants ont identifiés comme étant appréciés dans leur travail de directrice ou directeur d'école. Dans cette catégorie, 13 réponses différentes ont émergé, dont une a été citée par tous, trois autres se sont retrouvées dans les réponses de quatre personnes, une a été mentionnée par trois autres puis les réponses de deux participantes et participants se sont croisées dans trois autres items, cinq éléments nommés par une seule personne.

Tableau 7

Éléments appréciés par les répondantes et les répondants dans leur travail

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Changer les façons de faire, faire avancer	X	X	X	X	X
2.	Accompagner les enseignants	X	X		X	X
3.	Avoir une bonne relation avec les élèves		X	X	X	X
4.	Profiter de rencontres entre collègues		X	X	X	X
5.	Entretenir de bonnes relations avec le personnel		X		X	X
6.	Améliorer les structures et projets en place		X			X
7.	Avoir un impact positif sur les élèves		X			X
8.	Voir les résultats				X	X
9.	Avoir de bonnes relations avec la commission scolaire				X	
10.	Bénéficier d'un environnement de travail intéressant (gymnase, cafétéria)		X			
11.	Établir de bonnes relations avec les parents				X	
12.	Travailler en équipe					X
13.	Vivre les activités étudiantes, la vie scolaire		X			

Tous s'accordent pour dire qu'ils apprécient que leur travail leur permette de changer les façons de faire, de faire avancer des situations. À ce sujet, le répondant 2 nous confie : « J'aime repenser des structures qui sont existantes, qui fonctionnent mais j'aime améliorer des structures ». Une autre dit qu'elle sent « qu'on n'a pas le pouvoir de tout changer, mais on a au moins le pouvoir de changer un établissement » (répondante 4).

Au sujet de l'accompagnement des enseignants, cité par les répondants 1 et 2 et les répondantes 4 et 5, le premier participant s'exprime ainsi : « J'aime bien amener les enseignants à se questionner sur leurs pratiques ». Par ailleurs, la répondante 3 avoue ne pas aimer l'accompagnement à faire auprès des enseignants par manque d'expérience et de connaissances. À cet effet, elle dit que « Je ne la connais pas la tâche de l'autre, je suis qui moi pour dire c'est ça? Je me dis donc qu'il va falloir aller chercher des ressources auprès des personnes plus expérimentées dans les différents services au centre administratif ».

L'énoncé « Avoir une bonne relation avec les élèves » a été rapporté par le répondant 2 et les répondantes 3, 4 et 5. À cet effet, un répondant dit : « J'aime aller les voir à la sortie de l'école et leur dire “ Regarde c'est le fun, tu as fait une bonne journée aujourd'hui, je suis content de te voir” ». Deux autres indiquent « Les activités avec les enfants, j'aime toujours ça » (répondante 3) ; « Toute la relation avec le personnel puis avec les élèves, je pense que c'est ça que j'aime le plus » (répondante 5). Nous notons que les relations avec les élèves (2, 3, 4 et 5), les membres du personnel (2, 4 et 5) et les parents (4), sont importantes pour la majorité des répondants.

« Profiter de rencontres entre collègues » est un élément qui est également partagé par la majorité des répondants (2, 3, 4 et 5). À ce sujet, le deuxième répondant affirme « J'aime aussi rencontrer ma collègue, ma collègue directrice adjointe, qui est dynamique et m'apprend beaucoup. »

1.4 Éléments qu'ils apprécient moins dans leur travail

Dans le tableau 8, nous trouvons neuf items identifiés comme étant des éléments que les répondantes et les répondants apprécient moins dans leur travail : aucun n'a été identifié par la majorité des répondants mais trois éléments ont été relevés par deux répondantes ou répondants et les six autres par une seule personne.

Tableau 8

Éléments moins appréciés par les répondantes et les répondants de leur travail

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Gérer des ressources humaines	X		X		
2.	Gérer le volet administratif				X	X
3.	Avoir de la difficulté à voir venir les choses à moyen terme		X		X	
4.	Composer avec les limites des supérieurs et des parents		X			
5.	Devoir composer avec des partenaires qui manquent parfois de courage					X
6.	Devoir participer à des réunions moins utiles concrètement					X
7.	Gérer le service à la clientèle	X				
8.	Gérer les comportements d'enfants	X				
9.	Circonscrire la tâche dans un horaire			X		

Le participant 1 et la participante 3 ont exprimé ne pas apprécier la gestion des ressources humaines dans leur travail. À ce propos, le premier répondant indique que « les enseignants sont au courant que je ne suis pas ici pour les mater. » En lien avec la gestion administrative de l'établissement scolaire, les répondantes 4 et 5 soulignent l'aspect négatif qu'elles y accolent en disant : « Vraiment ce qui est administratif, c'est ce que je trouve un peu plus lourd à gérer avec tout le reste » (répondante 4) ; « Tout le côté règlements, tout ce qui est formulaire, il faut que je remplisse ça, je ne le fais jamais, pour moi, c'est non... Tout ce qui est formulaire à remplir, ça m'écoeure » (répondante 5).

Par rapport à la difficulté de voir venir les choses à moyen terme, le répondant 2 et la répondante 4 sont d'accord pour dire que cela peut être un élément répulsif. La répondante 4 le souligne justement en disant qu'un « impact négatif, c'est que je ne vois pas nécessairement venir les choses, une première année, et n'ayant pas enseigné 25 ans, il y a des choses que je n'ai pas vécues encore. »

En observant le tableau 8, nous pouvons penser que le répondant 1 apprécie moins la gestion des personnes (personnel, parents ou enfants), que la répondante 5 apprécie les dossiers d'action concrète alors que la répondante 4 semble attribuer à son manque d'expérience les éléments moins appréciés de son travail de directrice.

1.5 Conditions jugées essentielles pour l'exercice de la fonction

Le tableau 9 présente les conditions jugées essentielles par les répondantes et les répondants pour l'exercice de leur fonction. Parmi les 11 énoncés, deux ont été soulevés par quatre participantes et participants, deux autres ont été identifiés par deux répondante et répondant, alors que les sept autres n'ont été rapportés que par une personne à la fois.

Tableau 9

Conditions jugées essentielles par les répondantes et les répondants pour l'exercice de leur fonction

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Avoir un horaire limité dans le temps	X		X	X	X
2.	Pouvoir dénoncer des situations, exprimer des besoins et des sentiments	X	X		X	X
3.	Fonctionner avec un horaire et la prise de rendez-vous	X			X	
4.	Pouvoir s'habiller à son goût, sans recevoir de commentaires désobligeants	X				X
5.	Avoir des loisirs					X
6.	Bénéficier de reconnaissance		X			
7.	Conserver le même niveau de ressources alloué à l'équipe d'encadrement		X			
8.	Être bien entouré au niveau personnel					X
9.	Ne jamais avoir peur de retourner dans une classe					X
10.	Prendre le temps de manger	X				
11.	Utiliser les technologies	X				

Le répondant 1 et les répondantes 3, 4 et 5 trouvent qu'il est absolument nécessaire de pouvoir établir un horaire et de le respecter, sans y mettre trop d'heures. Le répondant 1 dit ceci : « Je respecte mon horaire vraiment ponctuellement : un élève qui saute peut attendre, un parent qui arrive et qui n'a pas de rendez-vous, il va attendre. Je fonctionne avec rendez-vous sinon je ne suis pas en mesure d'offrir le meilleur de moi. » Une autre participante (4) le fait ressortir ainsi : « Je dirais, la principale, c'est de quitter à 16 h 30. Ça c'est ma condition. » La cinquième répondante le souligne différemment : à son avis, son travail doit s'effectuer « entre 8 h et 5 h, et pas la fin de semaine. Quand je suis là, je suis là à 150%, mais après ça, quand je quitte, je quitte. »

Dans un autre ordre d'idées, les répondants 1 et 2 ainsi que les répondantes 4 et 5 indiquent également que, pour eux, il est incontournable de dénoncer des situations, exprimer des besoins et des sentiments. C'est ainsi que la répondante 4 demande « qui j'appelle si je veux donner mon opinion ? À quel comité je devrais aller si je veux montrer mon leadership pédagogique ? » La cinquième participante dit : « Je fais part de mes insatisfactions puis je fais part de mes besoins. Si j'ai besoin d'aide, je vais le dire, je ne vais pas rester dans ma merde, et c'est pour ça que mon école va bien aller. »

Par ailleurs, nous remarquons que plus les répondants ont de l'expérience (les répondants 1 et 5 sont les plus expérimentés, alors que la répondante 3 l'est le moins), plus ils sont capables d'identifier des conditions qu'ils jugent nécessaires à l'exercice de leur emploi. Ainsi, le répondant 1 et la répondante 5 identifient six éléments, le participant 2 et la participante 4 trois chacun, alors que la répondante 3 n'en relève qu'un seul.

En guise de synthèse, voyons ce que nous pouvons dégager des caractéristiques des directrices et directeurs d'école québécois de la génération Y de notre échantillon.

Tout d'abord, par rapport à la représentation de leur travail, les répondantes et les répondants le voient principalement comme un exercice de collaboration, de gestion participative et de mobilisation. Ils soulignent qu'il est important dans leur travail de connaître le milieu, de faire du réseautage, d'aller chercher des partenaires comme de trouver et de distribuer des ressources. Nous avons aussi pu remarquer que les participantes et les participants estiment que leur travail leur permet de changer les choses, d'influencer les gens ainsi que d'avoir une vision stratégique.

En second lieu, les répondantes et les répondants ont généralement répondu que les éléments de motivation à exercer la profession de directrice ou directeur d'école étaient la volonté de faire du développement pédagogique et de mobiliser des gens autour de projets particuliers. Au primaire, ils paraissent davantage motivés par le fait de développer des projets pour les élèves, alors qu'au secondaire il semble davantage question de la gestion des élèves et des services qui leur sont dévolus.

Troisièmement, il a été question des éléments appréciés du travail. De manière générale, les participantes et les participants relèvent le fait qu'ils apprécient que leur travail leur permette de changer les façons de faire, de faire avancer des situations. Ils soulignent qu'ils apprécient accompagner les enseignants, avoir une bonne relation avec les élèves et les membres du personnel ainsi que profiter de rencontres entre collègues.

Le quatrième point soulevé dans cette section portant sur les caractéristiques des directrices et directeurs d'école québécois de la génération Y était celui des éléments moins appréciés du travail. Bien qu'aucun élément n'ait été identifié par une majorité de répondants, la gestion administrative de l'établissement scolaire a été le principal élément relevé, avec, pour certains, une prépondérance pour la gestion des ressources humaines. La difficulté à voir venir les choses à moyen terme a aussi été soulignée comme pouvant être un élément moins apprécié.

Pour terminer, nous nous sommes penchée sur les conditions jugées essentielles pour l'exercice de la fonction. Les participantes et les participants jugent absolument nécessaire de pouvoir établir un horaire, sans mettre trop d'heures au travail et qu'il est incontournable de dénoncer des situations, d'exprimer des besoins et des sentiments, lorsque nécessaire et aux personnes concernées. De plus, nous avons constaté que plus les répondantes et les répondants ont de l'expérience, plus ils sont capables d'identifier des conditions nécessaires à l'exercice de leur emploi.

2. LEURS VALEURS

Cette section expose les valeurs personnelles et professionnelles des directrices et directeurs d'école de la génération Y de notre échantillon, de même que la manière dont ils jugent que ces valeurs se transposent dans leurs pratiques de gestion.

2.1 Valeurs personnelles et professionnelles

Dans le tableau 10 sont indiquées les valeurs que les participantes et les participants, directrices et directeurs d'école québécois de la génération Y, ont identifiées comme étant importantes pour eux, tant sur le plan personnel que professionnel. Les cinq répondantes et répondants ont énoncé un total de 19 valeurs, l'une d'entre elles étant partagée par tous, une autre par quatre personnes, alors que sept valeurs se retrouvent parmi les valeurs importantes de trois répondants et répondantes à la fois.

Tableau 10

Valeurs personnelles et professionnelles des répondantes et répondants

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Développement	X	X	X	X	X
2.	Respect		X	X	X	X
3.	Collaboration / coopération		X		X	X
4.	Communication	X	X			X
5.	Engagement		X		X	X
6.	Franchise / transparence			X	X	X
7.	Liberté / indépendance	X	X	X		
8.	Loyauté / fidélité	X	X			X
9.	Plaisir / loisirs	X	X			X
10.	Autonomie / jugement critique	X	X			
11.	Éducation / formation				X	X
12.	Famille			X	X	
13.	Foi au potentiel de l'autre		X			X
14.	Pas de respect pour les règles		X			X
15.	Réalisation professionnelle		X		X	
16.	Rigueur		X			X
17.	Constance / cohérence					X
18.	Courage					X
19.	Justice / équité					X

La valeur correspondant au développement est importante pour tous. Le répondant 1 parle de développement professionnel et personnel en lien avec un changement qu'il souhaite dans son école « Si on développe l'autonomie professionnelle des enseignants, je pense qu'on va développer l'autonomie des élèves ». Sur le plan de la gestion des ressources humaines et matérielles, la répondante 4 affirme « le développement de mon équipe, de mon école, de nos façons de faire, du matériel qu'on utilise, pour moi, c'est important. Puis, le développement aussi de mon mode de gestion, pour moi, ça a une importance. »

L'application de la seconde valeur, le respect, identifiée par quatre répondants sur cinq, est étendue à tous les niveaux hiérarchiques et dans les situations les plus diverses. La répondante 3 l'explique de cette manière « Le respect, ce serait dans un milieu de vie agréable pour tous, respect des différences » alors que la cinquième participante l'exprime plutôt ainsi « C'est beau dire le respect, mais il faut l'être respectueux envers tout le monde même si des fois ce n'est pas facile ».

La collaboration et la coopération sont présentes dans les réponses du répondant 2 et des répondantes 4 et 5. La quatrième participante affirme à ce sujet : « Je travaille beaucoup par comité, ça favorise la collaboration puis, dans mon travail, c'est plus facile de faire adhérer les gens lorsque la collaboration est là. » La répondante 5, quant à elle, « pense qu'il faut, et c'est très important, que toute l'équipe participe » à diverses tâches et décisions dans l'école, incluant aussi les élèves dans les décisions.

Les répondants 1, 2 ainsi que la répondante 5 relèvent la communication comme faisant partie des valeurs importantes à leurs yeux. Le premier participant exprime ainsi son idée : « C'est ce que je prône à l'école, je mise beaucoup sur la communication », alors que le répondant 2 reprend les deux valeurs identifiées précédemment pour illustrer celle-ci « Le contexte de coopération, de collaboration, pour moi, ça va être toute la question des échanges et de la communication ».

La valeur liée à l'engagement soulevée par le deuxième répondant ainsi que les participantes 4 et 5 est ici représentée par la réponse de la répondante 4 : « J'ai une belle équipe et je pense que ça fonctionne très bien à cause de ça : je sens l'engagement des gens et, évidemment, j'ai le désir de m'engager envers eux parce que je sens que, de leur côté, c'est fait, c'est vraiment dans les deux sens. »

Les valeurs de franchise et de transparence sont partagées par les répondantes 3, 4 et 5. La répondante 3 illustre son propos en disant : « Quand je prends une décision à l'école, j'informe tout le monde. Il n'y a pas de cachette. » Pour la participante 5, l'exemple suivant illustre le sens qu'elle accorde au quotidien à ces valeurs : « Autant avec un jeune auquel je dis je ne sais pas quoi faire avec toi, donne-moi une idée, trouvons quelque chose d'inusité, je suis prête à n'importe quoi parce qu'il n'y a rien qui marche présentement, qu'avec l'équipe-école se dire, on fait quoi là, est-ce qu'il y a quelqu'un qui a une idée, un projet? »

Le septième énoncé de valeur, correspondant à la liberté et l'indépendance, est amené par les participants 1, 2 et la participante 3. Le répondant 1 indique que la liberté c'est plus d'autonomie pour les membres de son équipe « Ils peuvent être un agent de changement ». Le deuxième participant l'exprime ainsi « Si j'essaie de prioriser quelques valeurs qui sont importantes : toute la question d'autonomie professionnelle, de l'indépendance et de la liberté, ça en est ».

Les valeurs de loyauté et de fidélité énoncées par les répondants 1 et 2 ainsi que la répondante 5 se traduisent ainsi dans le discours du deuxième participant : « la fidélité et la loyauté qui sont des valeurs qui sont importantes pour moi, c'est important de moi envers mes supérieurs ou envers mes collègues, envers les enseignants et l'équipe-école, mais c'est aussi important des autres envers moi ». La répondante 5 l'exprime, quant à elle, ainsi « Moi, je suis très loyale envers mon personnel, puis eux aussi, ils me le rendent bien. »

Le dernier duo de valeurs, plaisir et loisirs, a été exprimé par les répondants 1 et 2 de même que par la répondante 5. « C'est clair que j'ai besoin d'avoir du plaisir dans la vie et, comme on passe 40 – 50 heures au travail, je m'attends à ce que le milieu de travail soit un milieu plaisant pour tout le personnel », dit le premier participant au sujet de la valeur plaisir. La répondante 5 en parle plutôt en donnant un exemple concret de son quotidien : « Moi, ici, des fois, je remplace des profs à pied levé parce que, finalement, il est arrivé de quoi, puis c'est mon moment de plaisir. » Elle précise également, en lien avec les loisirs et son appartenance à la génération Y, que « c'est sûr qu'on est une génération axée beaucoup sur les loisirs » en parlant des activités qu'elle pratique en dehors de l'école.

Pour terminer, nous constatons, à la lecture du tableau 13, que plus de valeurs sont exprimées par les répondantes et répondants en provenance de l'ordre d'enseignement secondaire (2 et 5) que par ceux du primaire (1, 3 et 4).

2.2 Transposition des valeurs dans leurs pratiques de gestion

Au tableau 11 se retrouvent les éléments de réponse des participantes et des participants en lien avec la manière dont ils disent transposer leurs valeurs, énumérées précédemment, dans leurs pratiques de gestion. Il présente 12 énoncés, dont un a été relevé par quatre répondantes et répondants, deux par trois participantes et participants, cinq par deux répondantes et répondants et les autres par une seule personne.

Tableau 11

Transposition des valeurs des répondantes et des répondants dans leurs pratiques de gestion

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Consultation des membres de l'équipe		X	X	X	X
2.	Accompagnement des enseignants	X	X		X	
3.	Horaire de travail plus restreint			X	X	X
4.	Compréhension des réalités actuelles				X	X
5.	Expression des besoins des personnes et de l'école		X			X
6.	Liberté et autonomie pour le personnel	X	X			
7.	Valorisation des bons coups des membres de l'équipe		X			X
8.	Volonté de formation continue				X	X
9.	Leadership pédagogique	X				
10.	Travail centré sur les besoins de l'élève					X
11.	Modelage		X			
12.	Partage de l'information			X		

Parmi les énoncés indiqués par la majorité des répondantes et des répondants, nous retrouvons d'abord la consultation des membres de l'équipe, identifié par le participant 2 et les participantes 3, 4 et 5. À ce sujet, la répondante 4 explique comment cela se reflète dans ses pratiques de gestion : « Je vais beaucoup questionner pour voir qu'est-ce qu'elles [les enseignantes] en pensent pour qu'on y aille en collaboration et non pour que je propose des choses à mettre en place puis que, finalement, elles ne se mettent jamais en place. »

Un autre élément, apporté par la majorité des participants, est l'accompagnement des enseignantes et des enseignants, mentionné par les répondants 1, 2 et la répondante 4. En ce sens, le répondant 1 dit : « J'essaie de faire en sorte que les profs puissent développer l'autonomie professionnelle. J'aime bien amener les enseignants à se questionner sur leurs pratiques. » Le répondant 2, quant à lui, amène cette position en exemple : « Pour les enseignants, à qui j'ai donné beaucoup de liberté, d'autonomie pour travailler sur des projets en particulier, il est arrivé des erreurs de parcours ; parce que je leur ai laissé cette autonomie-là, c'est sûr que je vais reprendre ça avec eux. »

Au sujet de l'horaire de travail plus restreint, les participantes 3, 4 et 5 se sont exprimées. La répondante 3 en donne un exemple concret, tiré de son quotidien :

Les membres du personnel sont au courant que j'ai une jeune famille, puis que, 4 h 30, 4 h 40, je pars de l'école, à part pour le conseil d'établissement, mais, je ne reste pas à l'école le soir après ça. Ils savent, par contre, qu'à 8 h 30, quand les enfants sont couchés, je retourne voir mes courriels.

D'une manière plus générale, la répondante 5 expose comment la transposition de ses valeurs se produit dans son quotidien.

Je dirais que, à tous les jours, ces valeurs-là sont véhiculées. Dans chacune des interventions, je pense que mes interventions sont teintées de ces valeurs-là tout le temps... Je suis certaine que si je posais la question à l'équipe ou à des enseignants, bon ça serait peut-être pas tout à fait ces mots-là mais ça ressemblerait à « Julie, c'est important, faut que ce soit juste. Julie, c'est important, elle a beaucoup de respect pour les élèves, elle croit en nous, son école est importante. La visibilité de l'école : il faut qu'on ait une bonne réputation, elle nous défend.

En considérant l'ensemble du tableau 11, nous pouvons constater que les énoncés se rapportent à des pratiques de gestion en lien avec les personnes. Aucun participant n'a mentionné d'élément se rapportant, par exemple, aux ressources financières, matérielles ou technologiques, lorsqu'ils ont été questionnés à ce propos.

Afin de conclure cette partie consacrée aux valeurs des directrices et directeurs d'école de la génération Y, nous synthétisons ici les valeurs personnelles et professionnelles, ainsi que leur transposition dans leurs pratiques de gestion.

Au regard des valeurs identifiées, tant sur le plan personnel que professionnel, le développement est important pour tous, comme le respect pour une grande majorité, viennent ensuite les valeurs de collaboration et de coopération, de communication, d'engagement, de franchise et de transparence, de liberté et d'indépendance, de loyauté et de fidélité pour se terminer avec le plaisir et les loisirs, pour la plus grande part des personnes interrogées. Nous pouvons également constater que plus de valeurs sont exprimées par la répondante et le répondant en provenance du secondaire que par ceux du primaire.

La transposition des valeurs identifiées par les participantes et les participants dans leurs pratiques de gestion se fait davantage en lien avec les relations humaines : la consultation des membres de l'équipe, l'accompagnement des enseignantes et des enseignants ainsi que l'horaire de travail plus restreint sont les éléments identifiés par la majorité des participantes et participants.

3. L'INTÉGRATION – LEURS RELATIONS AVEC LES AUTRES

Nous regardons dans cette section ce que les participantes et les participants ont à dire par rapport à la façon dont se déroule leur intégration avec les autres personnes qui gravitent autour d'eux sur le plan professionnel. Nous traitons ici de la qualité des relations avec leurs collègues d'autres générations, des difficultés liées à leur appartenance à la génération Y, des stratégies qu'ils jugent prometteuses pour mettre à profit la contribution de toutes les générations ainsi que des retombées de leur présence en administration des établissements scolaires.

3.1 Qualité des relations avec les collègues d'autres générations

La qualité des relations avec les collègues d'autres générations est présentée dans deux tableaux afin de départager les éléments positifs et négatifs.

Ainsi, le tableau 12 montre les éléments positifs relevés par les participantes et les participants dans leurs relations avec les collègues d'autres générations. Les cinq participantes et participants ont identifié à cet effet six éléments, dont un a été mentionné par un répondant et trois répondantes, un autre par trois répondantes, deux autres par deux personnes et deux autres par une seule participante ou un seul participant à la fois.

Tableau 12

Qualité des relations des répondantes et des répondants avec les collègues d'autres générations : éléments positifs

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Mentorat des plus âgés auprès des Y		X	X	X	X
2.	Collaboration			X	X	X
3.	Conciliation		X			X
4.	Questionnement des plus âgés pour faire avancer la réflexion des Y			X		X
5.	Accueil et encouragement des plus âgés pour le partage d'idées			X		
6.	Loyauté des Y envers les plus âgés		X			

Considérant que le répondant 2 et les répondantes 3, 4 et 5 ont identifié le mentorat comme un élément positif, prenons un exemple tiré du vécu de la participante 5 pour illustrer l'intérêt des plus jeunes à cette pratique : « Je dis toujours un mentor pour moi, c'est extraordinaire. Je travaille avec une consultante qui vient me soutenir dans un projet qu'on met en place. Et à chaque fois, je lui dis « Ah! Mon dieu que j'aime ça m'asseoir avec toi! »

Le répondant 2, quant à lui, s'exprime en ces termes pour en parler d'une manière un peu plus générale « Je suis en mode écoute des directeurs d'autres générations parce que je trouve qu'ils ont beaucoup à apporter, particulièrement dans l'aspect relations humaines, dans la gestion du personnel ».

Les participantes 3, 4 et 5 ont, pour leur part, mentionné la collaboration. À cet effet, la troisième répondante fait état de la situation qu'elle vit avec ses collègues « En aucun temps ce serait "je vais te montrer comment ça marche la petite". Pas du tout, non, c'est vraiment aidant. » En parlant aussi de ses collègues d'autres générations, la répondante 4 explique qu'« il y en a qui sont à l'écoute et qui veulent la collaboration. Je viens de vivre un exemple pour un concours que j'avais fait l'année dernière : une autre direction est venue me voir et m'a dit qu'elle aimerait que je le fasse avec elle. »

Au tableau 13, les éléments négatifs identifiés par les directrices et directeurs d'école de la génération Y de notre échantillon dans leurs relations avec des collègues d'autres générations sont présentés. Ce tableau indique six éléments, dont un est partagé par deux répondants et une répondante, alors que tous les autres ont été mentionnés par deux personnes.

Tableau 13

Qualité des relations des répondantes et des répondants avec les collègues
d'autres générations : éléments négatifs

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Doute des compétences des Y par les plus âgés	X	X		X	
2.	Compétition des plus âgés avec les Y				X	X
3.	Difficulté de partager une vision pédagogique des changements		X			X
4.	Difficulté des Y envers les plus âgés en lien avec leur respect des règles		X			X
5.	Difficulté des plus âgés sur le plan de l'utilisation de l'informatique	X	X			
6.	Rapidité d'exécution de certaines tâches reprochée aux plus âgés par les Y		X			X

Le doute, au regard des compétences des Y par les plus âgés, est identifié par la majorité des répondants (1, 2 et 4). Le premier participant l'indique ainsi : « On porte jugement, on remet en doute nos compétences ». La répondante 4 s'exprime plutôt de cette manière :

quand j'ai eu mon premier poste comme adjointe, le directeur a hésité à m'engager parce que j'étais trop jeune, j'avais 28 ans, et parce que j'avais enseigné 6 ans, pendant lesquels j'avais eu deux congés de maternité donc, pas tout à fait un 6 ans complet d'expérience.

En observant les tableaux 12 et 13, nous remarquons que le répondant 1 n'a trouvé aucun élément positif à relever, mais deux éléments négatifs, alors que la répondante 3 a trouvé quatre éléments positifs à nommer seulement. Par contre, nous pourrions croire, en lisant la perception du premier participant au sujet de ses relations avec ses collègues d'autres générations, que la situation s'améliorera sans doute bientôt : « Je crois que c'est déstabilisant pour eux, je pense qu'ils portent jugement. Mais avec notre implication, notre ouverture d'esprit puis la hardiesse avec laquelle on arrive, je pense que ces jugements-là sont mis, sont laissés de côté. » La répondante 3, en contrepartie, présente positivement sa situation : « On a notre coaching, ce qui fait que c'est sûr qu'on s'associe avec des gens de l'autre génération. » Entre les deux, nous trouvons la quatrième participante qui soulève ce point :

Il faut faire sa place malgré le sentiment de compétition. C'est comme si ils avaient à nous prouver qu'eux, ils ont l'expérience. Je suis d'accord avec ça, je vais être la première à téléphoner à un collègue qui a de l'expérience quand j'ai un besoin. Il y a certains collègues qui sont davantage des mentors, avec qui je m'entends très bien et que je peux appeler à n'importe quel moment.

Ainsi, en regardant ces deux tableaux, l'expérience des autres générations semble respectée par les Y (qui souhaitent en profiter dans un programme de mentorat), la collaboration est un autre élément positif relevé dans les relations entre collègues de différentes générations puis un doute des autres générations par rapport aux compétences des Y semble ombrager les relations, au plan des éléments négatifs.

3.2 Difficultés des répondantes et répondants liées à leur appartenance à la génération Y

Le tableau 14 montre les difficultés que les participantes et participants à la recherche mentionnent avoir rencontrées dans leur travail, en raison de leur appartenance à la génération Y. Un seul élément a été présenté par deux répondants.

Tableau 14

Difficultés des répondantes et répondants liées à leur appartenance à la
génération Y

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Commentaires désobligeants	X	X			

À ce sujet, le premier répondant fait remarquer que : « les parents refusent de nous voir en tant que directeurs, d'assumer ce rôle. Puis, des directions aussi, on me lance en CCG ou en assemblée avec tous les cadres, l'homme qui ne porte pas de cravate ou des niaiseries de la sorte. » Le second répondant dit « quand je rencontre des parents, il y a quelques personnes qui me font des remarques. »

Les trois répondantes n'ont pas trouvé d'élément à rapporter en lien avec des difficultés liées à leur appartenance à la génération Y. À ce propos, la troisième répondante mentionne : « Je me disais bon, moi, je vais avoir, du haut de mes 30 ans, une prof qui a 20 ans d'expérience mettons... J'appréhendais ça, au début. Je me rappelle avoir réfléchi, peut-être un mois après, et me dire j'avais peur puis finalement, ça m'est sorti de l'esprit, ça ne m'a même pas préoccupée. » La répondante 4 a simplement répondu « Non, non. »

Nous remarquons que les répondants masculins constatent vivre des difficultés à cause de leur appartenance à la génération Y, ce que les participantes ne relèvent pas. Cependant, les propos des différents répondants et répondantes peuvent se ressembler, bien que ces dernières ne les jugent pas comme appartenant nécessairement à des difficultés liées à l'appartenance à une génération en particulier. À titre d'exemple, la répondante 5 explique :

C'est nous qui n'assumons pas le fait qu'on soit jeune puis qu'on ait ce poste. À cause que j'étais jeune, puis que j'étais blonde, puis que j'étais une fille, il a fallu que je fasse des interventions auprès de profs qui disaient « Ah! La petite blonde en avant, elle ne me dira pas quoi faire! » Mais ça ne s'est plus jamais reproduit après ça et la relation était très bonne parce que tout le monde a repris sa place. Envers les élèves, moi, j'assume mon rôle. « Regarde, je suis la directrice, oui, je suis jeune, puis qu'est-ce que tu veux que je te dise? C'est ça pareil, j'ai le même rôle que si c'était le monsieur. Veux-tu plus un monsieur? » Ils me disent « Non, tu es correcte, tu es sévère, mais correcte. » Mais c'est plus l'attitude, c'est vraiment l'attitude et non pas l'âge.

3.3 Stratégies prometteuses pour mettre à profit la contribution de toutes les générations

Le tableau 15 présente les stratégies que considèrent les répondantes et les répondants comme prometteuses afin de mettre à profit la contribution de toutes les générations. Cinq éléments de réponse sont rapportés dont un a été identifié par tous les participants et participantes, un autre a été mentionné par quatre d'entre eux, un par deux répondantes et répondant puis deux par deux personnes.

Tableau 15

Stratégies jugées prometteuses par les répondantes et les répondants pour mettre à profit la contribution de toutes les générations

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Partage d'expertise, travail d'équipe	X	X	X	X	X
2.	Équilibre dans la composition des équipes de travail	X	X		X	X
3.	Programme de mentorat		X	X		X
4.	Apprentissage à faire par les Y de la réserve dont font preuve leurs aînés		X			X
5.	Consensus recherché à tout prix		X	X		

La première stratégie, « Partage d'expertise, travail d'équipe », qui est relevée par tous les répondants et répondantes, est présentée ainsi par la cinquième participante : « C'est vraiment de faire participer les gens, de les faire travailler en équipe ». La répondante 4 émet, à son tour, l'idée suivante :

Je pense qu'il faut faire travailler les gens ensemble, tout simplement.
Quand on apprend à se connaître, on peut comprendre bien des choses.
Donc, que ce soit par des comités, que ce soit par des projets particuliers,
je pense que travailler ensemble, c'est nécessaire.

Le répondant 1 dit aussi qu'à son avis : « Ça part à petite échelle. C'est une direction plus jeune avec qui ça clique avec des directions plus âgées puis, à ce moment-là, il y a partage d'expertise ».

La deuxième stratégie identifiée, soit l'équilibre dans la composition des équipes de travail, est mentionnée par quatre personnes (1, 2, 4 et 5). Le premier répondant indique que « de s'organiser dans les commissions scolaires via les réseaux, s'assurer qu'il y a quand même un certain équilibre au niveau des personnes plus âgées et les jeunes directions » serait positif. Dans un autre ordre d'idées, le répondant 2 et les répondantes 3 et 5 parlent du mentorat. Pour le deuxième participant, « Le programme de mentorat/mentoré, c'est quelque chose qui est très pertinent. Si on est jumelé à une direction qui a un peu plus d'expérience, dans mon cas, c'est une direction d'une autre génération, ça aide beaucoup. » La répondante 3 le nomme aussi en disant « qu'une banque de coaches, ça serait intéressant. »

À ce stade, une synthèse s'impose pour illustrer la qualité des relations des répondantes et des répondants entretenues avec les personnes des autres générations qui gravitent autour d'eux sur le plan professionnel.

Sur le plan de la qualité des relations avec les collègues d'autres générations, un répondant n'a pas trouvé d'élément positif à relever dans ses relations avec les collègues des autres générations, bien qu'il nous soit possible de percevoir dans ses propos que la situation s'améliorera sans doute bientôt, alors qu'une autre n'a trouvé que des éléments positifs à nommer. Par ailleurs, nous observons que l'expérience des plus anciens paraît respectée, que les participantes et les participants souhaitent en profiter (mentorat) et qu'ils estiment que la collaboration est présente dans les relations qu'ils entretiennent avec les personnes des autres générations. Par contre, un certain doute des plus anciennes et anciens quant aux compétences des Y semble ombrager les relations qu'ils entretiennent au travail.

Dans un autre ordre d'idées, les difficultés liées à l'appartenance à la génération Y ne sont pas perçues d'une manière semblable par tous les répondants et répondantes : les répondants masculins disent éprouver certaines des difficultés en raison de leur appartenance à la génération Y (commentaires désobligeants), ce que les participantes ne relèvent pas. Par contre, il faut noter que les exemples liés à ce thème et rapportés par les différents répondants et répondantes peuvent se ressembler, ce qui nous porte à nous questionner sur les raisons qui font que les participantes et les participants les qualifient différemment.

Pour terminer la synthèse de cette partie consacrée à l'intégration des directrices et des directeurs d'école québécois de la génération Y avec les autres générations au travail, voici les stratégies qu'ils jugent prometteuses pour mettre à profit la contribution de toutes les générations : le partage d'expertise et le travail d'équipe, un équilibre dans la composition des équipes de travail à la commission scolaire ainsi qu'un programme de mentorat.

4. LES RETOMBÉES DE LEUR PRÉSENCE EN ADMINISTRATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Afin de représenter les avis des participantes et des participants à cette étude sur les retombées qu'ils croient qu'a leur présence en administration des établissements scolaires, nous présentons ici leurs réponses par rapport aux retombées qu'ils pensent qu'ont leurs valeurs sur le travail, leur influence sur le climat à la commission scolaire de même que les avantages et désavantages à travailler avec eux.

4.1 Retombées des valeurs des directrices et directeurs d'école de la génération Y sur le travail

Cette partie présente deux tableaux montrant la perception des répondantes et des répondants par rapport aux retombées de leurs valeurs dans leur travail de gestionnaire dans leur école, dans leur communauté et à la commission scolaire.

Le tableau 16 montre les retombées positives de ces valeurs. Au nombre de dix, deux éléments ont été relevés par quatre participantes et participants, deux par trois personnes, trois autres par deux répondants ou répondantes et trois autres par une répondante ou un répondant à la fois.

Tableau 16

Retombées positives des valeurs des répondantes et répondants sur le travail
dans l'organisation

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Apport de changements vus positivement	X	X		X	X
2.	Collaboration		X	X	X	X
3.	Suivi du personnel	X			X	X
4.	Transparence			X	X	X
5.	École flexible, moins rigide	X				X
6.	Importance du parent et de la relation avec lui				X	X
7.	Mise en place d'accommodements				X	X
8.	Application plus rigoureuse des règles et conséquences					X
9.	Diffusion des valeurs au personnel et aux élèves	X				
10.	Valorisation de la différence par les générations précédentes			X		

L'apport de changements vus positivement est identifié par les répondants 1 et 2 et les répondantes 4 et 5. Le premier répondant croit qu'une des retombées positives de ses valeurs est la possibilité de diffuser ces mêmes valeurs, porteuses de changements positifs. Il dit justement souhaiter « leur communiquer mes valeurs et, par le fait même, peut-être les déstabiliser et obtenir un changement. » La quatrième répondante s'exprime ainsi : « Il y a actuellement un changement dans le mode de gestion : il est en ce moment beaucoup plus axé sur les résultats, sur le changement de style de suivi du personnel et c'est peut-être quelque chose que la nouvelle génération va être plus prête à faire ».

Le deuxième participant ainsi que les participantes 3, 4 et 5 mentionnent, en deuxième position, la collaboration. La répondante 3 explique : « Je ne me verrais pas faire une gestion très directive. Bon, oui il faut décider, il faut trancher, mais je me vois plus comme dans le même bateau que tout le monde avec un rôle différent à jouer. » Une autre répondante l'exprime plutôt ainsi : « C'est différent parce qu'il y a des façons de faire, une philosophie de travail d'équipe, de participation » (participante 5).

En ce qui concerne le suivi du personnel, mentionné par le répondant 1 et les répondantes 4 et 5, la quatrième participante illustre son propos en parlant de mode de gestion : « Il y a un mode de gestion en ce moment qui est beaucoup plus axé sur le suivi du personnel. Si je regarde avec mon ancien directeur, il y avait moins de suivi que ce que je vis actuellement avec mon équipe. » La répondante 5 soulève l'importance qu'a, pour elle, l'éducation, notamment la poursuite de sa formation au deuxième cycle, sur son suivi du personnel, de cette manière : « On a appris à gérer du personnel, ça va être vraiment bénéfique parce que les gens qui vont rester vont être des gens compétents. »

Finalement, les participantes 3, 4 et 5 s'accordent pour dire que leurs valeurs ont pour retombée la transparence. « C'est sûr que je veux la transparence, je vais informer tout le monde des décisions, puis je pense que ça peut être gagnant pour l'équipe » (répondante 3). La participante 4 dit, quant à elle, « Je pense que le fait de gérer en transparence va avoir une retombée sur la vie de l'école en général. Je suis convaincue que ça aura, sur la compréhension du milieu et sur l'engagement aussi des enseignants, un impact positif. »

Le tableau 17 présente trois retombées négatives des valeurs des directrices et directeurs d'école de la génération Y indiquées par les répondantes et les répondants, dont une partagée par deux personnes.

Tableau 17

Retombées négatives des valeurs des répondantes et répondants sur le travail
dans l'organisation

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Compétition des plus anciens par rapport aux Y				X	X
2.	Conflits dus à une vision différente					X
3.	Confrontation des Y avec le patron					X

Le tableau 17 fait état de peu d'éléments au sujet des retombées négatives de des valeurs sur le travail et aucun n'est partagé par une majorité de répondants. Tout comme au tableau 13, présentant les éléments négatifs perçus dans la qualité des relations avec les collègues d'autres générations, la compétition des plus anciens par rapport aux Y ressort de nouveau. La cinquième participante explique ceci pour exprimer le sentiment de compétition qui se manifeste dans la reddition de comptes:

On est beaucoup plus capables de faire de la reddition de compte parce que, pour nous, ça va de soi qu'on doit rendre des comptes. Pour la génération précédente, c'est du papier, c'est du vent. Moi, je l'utilise. C'est sûr que si tu le fais juste pour le photocopier, ça ne sert à rien.

Par ailleurs, la répondante 5 ayant nommé l'ensemble des éléments, nous nous permettons de la citer encore pour expliciter le deuxième énoncé, soit des conflits dus à une vision différente :

Je pense que le fait d'exiger un 2^e cycle universitaire en gestion, ça a un impact parce qu'on va se chercher des connaissances et des façons de faire : ça va peut-être exploser un petit peu plus parce qu'on est plus rigides et rigoureux. On a appris à gérer du personnel, ce que les générations d'avant n'ont pas appris, ils ont géré du personnel... C'était beaucoup de stratégies d'évitement.

Par rapport au troisième élément, cette cinquième répondante dit « On est plus prêts à confronter le patron » particulièrement en ce qui concerne la négociation de la tâche. Cette même participante pense avoir le pouvoir de confronter son patron et celui-ci sait aussi qu'à son avis à elle, si elle n'obtient pas ce qu'elle souhaite (« Ah oui ? Tu ne veux pas me donner une tâche de même ? C'est correct, je vais prendre 80 % de la tâche, enlève-moi cette partie-là qui ne m'intéresse pas »), elle pourra aller trouver un autre emploi, à son goût : « Mets-moi à la porte, je vais m'en trouver un autre » et elle termine en disant de ses patrons « Puis ils savent qu'on a raison. »

4.2 Influence des directrices et directeurs d'école de la génération Y sur le climat à la commission scolaire

Le tableau 18 explore les éléments mentionnés par les répondantes et répondants en lien avec l'influence qu'ils croient avoir, en tant que membre de la génération Y, sur le climat à la commission scolaire. Sept énoncés apparaissent dans ce tableau, dont un a été rapporté par trois personnes, un autre par une participante et un participant puis tous les autres par un répondant ou une répondante à la fois.

Tableau 18

Influence perçue par les répondantes et les répondants sur le climat à la commission scolaire

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Nouvelles méthodes de travail	X	X			X
2.	Expression de l'opinion de chacun	X				X
3.	Bureaucratie simplifiée		X			
4.	Davantage de collaboration					X
5.	Flexibilité au niveau pédagogique	X				
6.	Intimidation, jugement facile des aînés	X				
7.	Profit du positif de chacune des générations			X		

Les répondants 1, 2 et la répondante 5 mentionnent qu'ils croient influencer le climat de la commission scolaire par les nouvelles méthodes de travail qu'ils amènent. À ce sujet, le participant 1 dit : « Je dirais au niveau des méthodes de travail, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, c'est clair que ça change la façon de travailler. » La répondante 5 mentionne : « Je pense qu'on amène une énergie et quand on se parle, entre des gens de ma génération : "Comment tu peux m'aider ? Attends, il y a tel élève, que peut-on faire de différent ?" » pour illustrer ces nouvelles méthodes de travail qu'elle pense amener à la commission scolaire.

Par rapport au deuxième élément, expression de l'opinion de chacun, le répondant 1 et la répondante 5 disent : « Ce n'est pas évident de se lever debout, de donner son opinion, c'est délicat mais je pense que ça va être bénéfique » (répondant 1) ; pour illustrer que ses demandes à la commission scolaire peuvent parfois déranger l'organisation et les gens qui en font partie, la répondante 5 dit que :

Je fais part de mes insatisfactions, puis je fais part de mes besoins, quand j'ai besoin de quelque chose. On dirait que la mentalité d'avant c'était « On ne doit pas entendre parler de toi, c'est comme ça qu'on sait que ton école va bien ». Non, moi, ce n'est pas ma philosophie. Non, si j'ai besoin d'aide, je vais le dire.

De manière générale, la répondante 4 explique ainsi l'influence de sa génération sur le climat à la commission scolaire :

Présentement, je trouve qu'on ne prend pas suffisamment notre place. Et il y a tout un aspect politique que ma génération n'a pas encore compris. Actuellement, je pense qu'on est plus à observer et comprendre comment ça se passe, comment se joue le jeu, qui a de l'influence sur quoi... On est dans cette compréhension-là, et je pense que, quand on va avoir compris les règles du jeu, on va avoir un peu plus d'influence au sein de la commission scolaire.

4.3 Avantages à travailler avec des directrices et directeurs d'école de la génération Y

Dans le tableau 19, nous retrouvons les avantages, tels que perçus par les répondantes et les répondants, à travailler avec des directrices et directeurs d'école de la génération Y. Huit éléments ont été retenus par les participantes et les participants dont six ont été nommés par deux répondantes et répondants, les autres n'ayant été apportés que par une personne.

Tableau 19

Perception des répondantes et des répondants quant aux avantages à travailler avec des directrices et des directeurs d'école de la génération Y

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Compréhension des réalités actuelles				X	X
2.	Efficacité due à l'utilisation de l'informatique	X	X			
3.	Audace et originalité dans les moyens utilisés	X				X
4.	Innovation pédagogique et changements positifs		X		X	
5.	Plus de respect pour les parents				X	X
6.	Rigueur dans la gestion du personnel		X			X
7.	Plus grande proximité dans la relation avec les élèves			X		
8.	Recherche de ressources externes					X

Dans le tableau 19, nous constatons d'abord qu'aucun avantage n'est nommé par la majorité des répondantes et des répondants puis que moins d'avantages semblent perçus par les répondantes et répondants du primaire (1, 3 et 4) que par ceux du secondaire (2 et 5).

La compréhension des réalités actuelles (la famille, le rôle enseignant, les enfants, le processus d'affectation) est présentée par les répondantes 4 et 5. La quatrième participante dit : « c'est sûr que, pour le personnel, il y a certainement des avantages par rapport à la compréhension de la famille, du rôle enseignant, de la réalité aussi des enfants, du processus d'affectation parce que je ne suis pas si loin de ça. »

L'efficacité due à l'utilisation de l'informatique pour les élèves, les intervenants et l'école (répondants 1 et 2) est mentionnée par le premier répondant lorsqu'il parle de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication : « Ça nous permet d'être tellement plus efficaces ! » Le répondant 2 affirme, quant à lui, que « Pour toute la question des nouveautés, informatique et ces choses-là, on est un peu plus allumés. Je pense qu'on est un peu plus *groundés* sur des aspects plus pédagogiques. »

Le participant 1 et la participante 5 soulignent l'audace et l'originalité dans les pratiques de gestion utilisées. Le répondant 1 l'exprime ainsi : « Un autre avantage, en tout cas pour ma part, je suis encore hardi, je suis partant pour quoi que ce soit. » La répondante 5 dit aussi : « On est plein d'idées ! »

La quatrième répondante présente l'innovation pédagogique et les changements positifs pour les élèves, les intervenants et l'école en ces termes : « Pour les autres directions, je pense qu'il peut y avoir un avantage parce que justement, on voit le changement de façon positive, on veut s'embarquer créer de nouvelles choses, et ça, je pense qu'ils peuvent en bénéficier aussi » dit-elle en parlant de ses collègues, comme de toutes les autres personnes présentes dans l'école.

Les participantes 4 et 5 soulignent le respect pour les parents qui leur semble plus grand. La répondante 5 le présente ainsi :

J'ai beaucoup de respect pour les parents. On est plus prêts à travailler avec le parent, puis on le juge peut-être moins, on le voit peut-être moins comme quelque chose d'encombrant, mais plus comme quelque chose d'essentiel.

Finalement, la troisième répondante amène le sujet avec une nuance intéressante :

Je n'ai pas senti que je pouvais amener quelque chose de plus parce que je suis plus jeune. J'ai senti que je vais amener quelque chose de différent de ma prédécesseuse puis que moi, quand je vais m'en aller, la personne qui va suivre va amener quelque chose de différent.

4.4 Inconvénients à travailler avec des directrices et directeurs d'école de la génération Y

Le tableau 20 présente les inconvénients perçus par les répondantes et les répondants, à travailler avec des directrices et directeurs d'école de la génération Y. Quatre éléments ont été rapportés à ce propos, dont deux rallient trois répondantes et répondants.

Tableau 20

Perception des répondants et des répondantes quant aux inconvénients à travailler avec des directrices et des directeurs d'école de la génération Y

	Énoncés de réponse	Répondantes/répondants				
		1	2	3	4	5
1.	Difficulté à se faire accepter des parents	X	X			X
2.	Manque d'expérience			X	X	X
3.	Revendication qui dérange	X				X
4.	Erreurs des Y à cause de l'impulsivité et/ou du non-respect des règles		X			

Plus de la moitié des répondantes et des répondants (1, 2 et 5) sont d'accord pour dire qu'ils ont des difficultés à se faire accepter des parents. Le répondant 1 l'explique ainsi : « Les parents sont conviviaux, sont *chummy* avec nous ». La répondante 5 l'exprime, quant à elle, de cette manière « C'est dur des fois pour les parents. Les parents sont beaucoup surpris. "Ah, mon dieu, vous êtes jeune". Puis y'en a qui sont un peu sur leurs gardes. »

Par rapport au manque d'expérience, identifié par les répondantes 3, 4 et 5, la répondante 3 explique que la difficulté ne réside pas « tant dans l'âge que j'ai », donc pas par l'appartenance à la génération Y, mais dans « le manque d'expérience ». La répondante 4 le présente différemment : « Je ne vois pas nécessairement venir les choses, et pour ça, évidemment, il va falloir que je trouve des solutions »

Cette partie de l'étude nous amène à penser que les directrices et directeurs d'école de notre échantillon sont conscients de certaines de leurs limites et cherchent à y trouver des solutions.

À la suite de cette partie, nous synthétisons les retombées de l'arrivée à la direction d'école des personnes de la génération Y, dans leur relation au travail d'abord, en considérant les retombées de leurs valeurs sur le travail, ensuite de leur influence sur le climat à la commission scolaire puis, pour terminer, des avantages et inconvénients perçus par les répondantes et les répondants à travailler avec des directrices et directeurs d'école appartenant à la génération Y.

Premièrement, sur le plan des retombées de leurs valeurs sur le travail, les éléments rapportés sont principalement l'apport de changements vus positivement, la collaboration, le suivi du personnel ainsi que la transparence, en ce qui concerne les retombées positives. Sur le plan des retombées négatives, les répondantes et les répondants n'ont émis que quelques éléments de réponse, qui ne sont pas partagés par une majorité. Entre autres, ils ont mentionné une certaine compétition des plus anciens par rapport aux plus jeunes.

En second lieu, les répondantes et les répondants ont mentionné qu'ils croyaient avoir de l'influence sur le climat à la commission scolaire principalement par les nouvelles méthodes de travail qu'ils amènent.

Finalement, lorsqu'ils considèrent les avantages et les inconvénients de travailler avec des directrices et directeurs d'école de la génération Y, les participants du primaire semblent constater moins d'avantages que ceux du secondaire. Sur le plan des inconvénients, la difficulté à se faire accepter des parents est nommée par une majorité de participants. Par rapport au manque d'expérience, une répondante explique que la difficulté réside davantage dans le manque d'expérience que dans l'appartenance à la génération Y. Par contre, les avantages suivants ont été identifiés : la compréhension des réalités actuelles, l'efficacité due à l'utilisation de l'informatique, l'audace et l'originalité dans les moyens utilisés, le développement pédagogique et les changements positifs, plus de respect pour les parents et la rigueur dans la gestion du personnel.

CINQUIÈME CHAPITRE

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Afin de répondre à notre objectif général, qui est de dresser un profil de directrices et directeurs d'école québécois de la génération Y, nous débutons ce cinquième chapitre en commentant les objectifs spécifiques, en mettant en relation nos résultats avec la théorie présentée précédemment. Ceux-ci sont au nombre de quatre et formulés ainsi : a) identifier, décrire et analyser les caractéristiques de directrices et de directeurs d'école de la génération Y ; b) cerner leurs valeurs personnelles et professionnelles et la manière dont celles-ci se transposent dans leurs pratiques de gestion ; c) analyser comment se fait leur intégration parmi les collègues d'autres générations ; d) identifier les retombées de leur présence en administration des établissements scolaires. Par la suite, nous présenterons certaines limites de cette étude.

1. IDENTIFIER, DÉCRIRE ET ANALYSER LES CARACTÉRISTIQUES DE DIRECTRICES ET DE DIRECTEURS DE LA GÉNÉRATION Y

Afin d'interpréter les résultats de ce premier objectif spécifique, nous comparons les réponses obtenues auprès des participantes et des participants avec les informations retenues de la littérature au sujet de la représentation du travail, de la motivation à exercer la profession de directrice ou de directeur d'établissement scolaire, des éléments appréciés et moins appréciés de cette fonction pour les répondantes et les répondants ainsi que des conditions qu'ils jugent essentielles à la pratique de cette profession.

1.1 Représentation du travail

Les répondantes et les répondants se représentent leur travail comme un exercice de collaboration, de gestion participative et de mobilisation. Il est également important pour eux, dans leur travail, de connaître le milieu, de faire du réseautage, d'aller chercher des partenaires comme de trouver et distribuer des ressources. Par ailleurs, ils estiment que leur travail leur permet de changer les choses, d'influencer les gens ainsi que d'avoir une vision stratégique.

Ces propos rejoignent ceux de Dagneau *et al.* (2007, p. 2) qui disent que « les membres de la génération Y réagissent favorablement à un mode de gestion non autoritaire fondé sur l'influence » et qu'ils « recherchent une relation de partenaire avec leur gestionnaire ». Zussman (2008) et Simard (2007), quant à eux, affirment que les personnes appartenant à la génération Y sont des experts du réseautage et qu'ils y prennent plaisir, ce qui va dans le même sens que les propos rapportés par les répondantes et les répondants. Les réponses des participantes et des participants vont dans le même sens que Martin et Tulgan (2001): ils perçoivent les individus de cette génération comme ayant confiance en eux, étant dynamiques et possédant une bonne estime d'eux-mêmes, en plus d'être optimistes, indépendants et habiles à se fixer des buts.

D'une manière générale, tout comme le disent les auteurs cités précédemment, nous remarquons, chez les répondantes et les répondants interrogés, un intérêt pour les relations horizontales ainsi que des qualités pour foncer et changer les choses.

1.2 Motivation à exercer la profession

Lorsque nous avons scruté les éléments de motivation à exercer la profession de directrice ou de directeur d'école, les participantes et les participants ont généralement dit vouloir faire du développement pédagogique et mobiliser des gens autour de projets particuliers. Tout comme le disent Martin et Tulgan (2001), qui considèrent la génération Y comme étant la plus axée sur l'éducation parmi les générations qui l'ont précédée, le développement de leurs compétences, mais aussi celui des autres, est important pour les répondantes et les répondants de notre étude.

Dans les réponses des participantes et participants à notre recherche, nous nous permettons d'associer à la mobilisation des personnes autour de projets, les propos de Martin et Tulgan (*Ibid.*). En effet, les résultats de la recherche nous semblent aller dans la même direction puisque ces auteurs associent les individus de la génération Y aux leaders d'une nouvelle vague d'engagement volontaire : selon nous, les répondantes et les répondants souhaitant mobiliser des personnes sont nécessairement volontairement engagées dans les projets à développer.

1.3 Éléments appréciés

Les participantes et les participants ont relevé le fait qu'ils apprécient que leur travail leur permette de changer les façons de faire, de faire avancer des situations. Ils ont par ailleurs souligné qu'ils apprécient accompagner les enseignants, avoir une bonne relation avec les élèves et les membres du personnel, de même que profiter de rencontres entre collègues.

Cela va dans le même sens que Fisch et McLeod (2007) qui avancent que beaucoup de changements s'annoncent dans notre société, tant au regard des technologies que de l'organisation du travail. Ces propos rejoignent ceux d'Allain (2008, p. 25) lorsqu'il dit : « La nouvelle génération se caractérise par la rapidité, l'instabilité, et la précarité propres à son époque : il ne fait aucun doute qu'elle aura des répercussions considérables sur le fonctionnement des entreprises, voire de la société. »

Lorsqu'Allain (*Ibid.*) affirme qu'« il est important pour les individus de cette génération de pouvoir faire des choix, d'entrer en relation avec les autres » et que Zussman (2008) indique que les personnes de la génération Y « sont des adeptes des interactions qui s'attendent à participer activement aux décisions qui les touchent », nous constatons que les propos des répondantes et des répondants dans leur besoin d'amener du changement et dans leur appréciation des relations avec les autres les rejoignent.

1.4 Conditions jugées essentielles

Les participantes et les participants jugent qu'il est absolument indispensable de pouvoir établir un horaire, sans consacrer trop d'heures au travail, et qu'il est incontournable de dénoncer des situations, d'exprimer des besoins et des sentiments lorsque nécessaire aux personnes concernées.

En ce sens, Simard (2007) affirme que les personnes de cette génération ne vivent plus pour travailler, mais acceptent de travailler en échange d'un salaire qui leur permettra de vivre pleinement : il est important pour eux d'avoir une vie personnelle qui soit en équilibre avec leur vie professionnelle. Les propos des participantes et des participants rejoignent également Zussman (2008) lorsqu'il indique que « toutefois, leur mode de vie leur importe tout autant que leurs défis professionnels. »

De plus, Allain (2008) avance qu'il est important pour les individus de cette génération de pouvoir s'affirmer et s'afficher, tout comme les répondantes et les répondants de notre recherche le laissent paraître lorsqu'ils affirment leur besoin de dénoncer des situations, d'exprimer des besoins et des sentiments.

2. CERNER LEURS VALEURS PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES ET LA MANIÈRE DONT CELLES-CI SE TRANSPONENT DANS LEURS PRATIQUES DE GESTION

Afin d'interpréter les résultats de ce second objectif spécifique, nous mettrons en lien l'opinion des répondantes et des répondants à notre étude avec les éléments théoriques obtenus en ce qui concerne les valeurs personnelles et professionnelles ainsi que la transposition de celles-ci dans les pratiques de gestion des directrices et directeurs d'établissement scolaire interrogés.

2.1 Valeurs personnelles et professionnelles

Sur le plan des valeurs identifiées, tous les répondants et les répondantes indiquent que le développement est important. Le respect, quant à lui, est nommé par une grande majorité. Les valeurs de collaboration et coopération, communication, engagement, franchise et transparence, liberté et indépendance, loyauté et fidélité ainsi que plaisir et loisirs ont également été mentionnées par une majorité de participantes et de participants.

Selon Simard (2007), voici quelques valeurs de la génération Y : changement et innovation, respect, travail d'équipe, coopération, partage et partage d'idées constant, participation, entraide, partenariat, égalité, communication, authenticité, autonomie, reconnaissance des compétences et reconnaissance existentielle. Allain (2008) présente quant à lui ces autres caractéristiques de la génération Y : sens de la compétition et de la coopération (une des dualités les caractérisant), recherche incessante de gratification et d'attention apportées par les autres, ouverture, absence de loyauté ainsi que conciliation travail-loisirs. Martin et Tulgan (2001) perçoivent, quant à eux, les individus de cette génération comme croyant aux vertus de l'éducation et de l'intégrité.

Nous constatons ici quelques divergences entre les informations obtenues auprès des participantes et des participants et celles trouvées dans la littérature. Il semble que le développement, ou le changement et l'innovation, identifié par les répondantes et les répondants à notre recherche, est un élément qui se retrouve tant dans les réponses des participantes et des participants que chez les auteurs. Par contre, tous les auteurs ne s'entendent pas pour dire que le respect est important pour les individus de la génération Y. Simard (2007) le mentionne, mais Allain (2008) pourrait donner l'impression d'être plutôt en désaccord lorsqu'il parle de sens de la compétition et de recherche incessante de gratification et d'attention apportées par les autres. Quant aux autres valeurs identifiées, elles semblent être presque toutes appuyées par les auteurs, à l'exception de la loyauté. En effet, Allain (*Ibid.*) identifie plutôt une absence de loyauté.

2.2 Transposition des valeurs dans les pratiques de gestion

En ce qui concerne la transposition des valeurs identifiées par les participantes et les participants dans leurs pratiques de gestion, elle se fait davantage en lien avec les relations humaines (consultation des membres de l'équipe et accompagnement des enseignants) et l'horaire de travail plus restreint.

En ce sens, Heckscher (2007) affirme que les travailleurs de la génération Y se distinguent par l'importance qu'ils accordent et l'aisance avec laquelle ils utilisent les relations de travail horizontales, ce qui rejoint les propos des répondantes et des répondants. Lorsque les participantes et les participants mentionnent que le fait de relever des défis est étroitement lié à l'indépendance au travail, ils rejoignent aussi les propos d'Allain (2008). Cette indépendance, qui permet aux Y de proposer de nouvelles alternatives afin de rendre l'accomplissement des tâches plus efficace, nous pourrions l'associer ici à leur vision de l'horaire de travail plus restreint, à l'accomplissement plus efficace ou différent des tâches de leur fonction.

3. ANALYSER COMMENT SE FAIT LEUR INTÉGRATION PARMI LES COLLÈGUES D'AUTRES GÉNÉRATIONS

Pour analyser les résultats de ce troisième objectif spécifique, nous ferons des parallèles entre les réponses obtenues auprès des participantes et des participants et les informations retenues dans la littérature analysée au sujet de la qualité des relations entre les individus de la génération Y et des autres générations, des difficultés rencontrées en raison de leur appartenance à cette génération, puis les stratégies jugées prometteuses par les personnes qui ont constitué notre échantillon pour assurer une intégration réussie de toutes les générations au travail.

3.1 Qualité des relations avec les autres générations

Sur le plan de la qualité des relations avec les collègues d'autres générations, nous observons que l'expérience des plus anciens est respectée et que les directrices et directeurs d'école de la génération Y de notre échantillon souhaitent en profiter (mentorat) ; de plus, les répondantes et les répondants que nous avons interrogés estiment que les relations qu'ils entretiennent avec les membres des autres générations est empreinte de collaboration. Par contre, un certain doute, manifesté par les plus anciens et anciennes quant à leurs compétences, semble ombrager les relations qu'ils entretiennent au travail.

Dagneau *et al.* (2007) pensent que les personnes de la génération Y sont loyales envers les personnes qu'elles côtoient (leur équipe et leurs collègues), mais pas envers l'organisation pour laquelle elles travaillent. De plus, Dagneau *et al.* (*Ibid.*) disent aussi que les individus appartenant à la génération Y admirent les gestionnaires qui ne font pas que parler, mais qui agissent. Pour sa part, Allain (2008, p. 146) explique que sur le plan du travail, « pour eux, les compétences passent avant la hiérarchie. Ils réagissent avec hargne aux baby-boomers qui revendiquent l'ancienneté et l'expérience comme l'étendard de leurs compétences. » Enfin, Zussman (2008) indique qu'« ils aspirent à une progression rapide dans l'organigramme ».

Considérant la loyauté aux personnes ainsi que l'admiration pour les gestionnaires qui passent de la parole aux actes dont parlent Dagneau *et al.* (2007), il apparaît que l'opinion avancée par les participantes et les participants va dans le même sens que ce que disent ces auteurs par rapport au fait qu'ils respectent l'expérience des plus anciens, souhaitent en profiter et que la collaboration est installée entre collègues de différentes générations (incluant les Y).

Les informations amenées par Allain (2008), au sujet de la réaction hargneuse des Y qui sont convaincus que les compétences passent avant la hiérarchie, peuvent expliquer le sentiment de doute à propos des compétences des plus jeunes sous-estimées par les plus anciens : par leur possible attitude irrespectueuse face à leurs collègues des autres générations, due à leur conviction que les compétences passent avant la hiérarchie, contrairement aux babyboomers, les personnes de la génération Y attirent peut-être des réactions leur faisant percevoir ce doute.

Pour terminer, en lien avec l'assertion de Zussman (2008) à l'effet que les Y aspirent à être promus rapidement, les informations que nous avons obtenues auprès des participantes et des participants ne nous permettent pas de valider quoi que ce soit. Une nouvelle étude pourrait être entreprise pour élucider cette question.

3.2 Difficultés liées à l'appartenance à la génération Y

Les difficultés liées à l'appartenance à la génération Y semblent rares : une minorité de répondants exprime avoir reçu des commentaires désobligeants. À cet effet, tout comme l'indique Zussman (2008), Perron (2008) fait état de différentes caractéristiques des jeunes de la génération Y qui ont accédé à un poste de gestionnaire dans une entreprise : ils aiment les défis et ce qui est complexe.

Il semble que certaines difficultés soient présentes (commentaires désobligeants), possiblement en lien avec les éléments apportés par les auteurs au sujet des défis et des situations complexes. Le fait d'être jeune ou d'être habillé différemment par exemple, crée-t-il une situation complexe ou amène-t-il un défi supplémentaire lorsque combiné à l'exercice de la fonction de directrice ou de directeur d'école? Comme il n'y a pas ici de majorité et que notre échantillon est bien modeste, il ne nous semble pas approprié de dire si cela va ou non dans le même sens que ce qu'affirment les auteurs.

3.3 Stratégies prometteuses

Au sujet de l'intégration des répondantes et des répondants parmi les autres générations au travail, voici les stratégies jugées prometteuses par les répondantes et les répondants pour mettre à profit la contribution de toutes les générations : le partage d'expertise et le travail d'équipe, un équilibre dans la composition des équipes de travail ainsi qu'un programme de mentorat.

Tout comme le disent Heckscher (2007) ainsi que Dagneau *et al* (2007), les Y aiment travailler dans un contexte où chaque individu possède ses compétences particulières ainsi que des intérêts variés pour différents projets, dans l'entreprise en général, puis sont à la recherche de modèles inspirants ou de mentorat, les propos des répondantes et des répondants de notre recherche rejoignant ainsi ceux des auteurs à ce sujet. En lien avec le mentorat, Allain (2008) affirme que les Y « vont chercher des mentors, mais la relation est parfois inappropriée. Comme les jeunes adultes misent plus sur l'affectif que sur le rationnel, le lien émotif est trop fort, et, quand leur mentor quitte l'entreprise, ils sont perdus ! » (p. 149). Il sera donc possiblement pertinent d'entreprendre une nouvelle étude à ce sujet afin de le clarifier.

4. IDENTIFIER LES RETOMBÉES DE LEUR PRÉSENCE EN ADMINISTRATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Dans le but de mettre en lumière les résultats du quatrième objectif spécifique, nous établirons des liens entre les réponses obtenues auprès des personnes qui constituent notre échantillon et les éléments théoriques retenus en ce qui concerne les retombées des valeurs des participantes et des participants sur le travail, l'influence de ces individus sur le climat à leur commission scolaire ainsi que les avantages et inconvénients à travailler avec eux.

4.1 Retombées des valeurs sur le travail

Sur le plan des retombées positives des valeurs des répondantes et des répondants sur le travail dans leur organisation, les éléments rapportés sont principalement l'apport de changements vus positivement, la collaboration, le suivi du personnel ainsi que la transparence. Ces propos rejoignent ceux d'Allain (2008) qui explique que les Y sont très habiles avec la technologie et que, ayant grandi en questionnant les adultes, ils s'attendent à être consultés lorsque des décisions sont prises. Dagneau *et al* (2007) le confirment : les Y veulent obtenir rapidement une rétroaction positive et constructive et cherchent une relation de partenaire avec leur patron. Ces éléments chez ces auteurs sont rejoints par ceux des Y interrogés, lorsqu'ils parlent de collaboration, de suivi du personnel ainsi que de transparence.

Martin et Tulgan (2001) sont d'avis que les Y croient aux vertus de l'éducation, ce à quoi Simard (2007) apporte une nuance : ayant grandi dans un monde en constante évolution et étant davantage scolarisés, les membres de la génération Y ont conscience que leur développement personnel et professionnel dépasse les apprentissages scolaires. Les propos des participantes et des participants interrogés, dans le sens où la formation est importante pour eux, notamment au niveau du suivi du personnel et de la gestion des différents dossiers, vont donc dans le même sens que ce qu'avancent les auteurs.

4.2 Influence sur le climat à la commission scolaire

Les répondantes et les répondants ont dit qu'ils pensaient avoir de l'influence sur le climat à la commission scolaire principalement par les nouvelles méthodes de travail qu'ils amènent, notamment en lien avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

À cet effet, ces éléments vont dans le même sens que les propos de deux auteurs : d'abord, Zussman (2008) laisse savoir que les personnes de la génération Y ayant grandi avec la technologie Web entre autres, en sont des adeptes. Ensuite, Allain (2008) explique que les jeunes de la génération Y sont très habiles avec la technologie. En dehors de ces informations obtenues auprès des répondantes et des répondants, nous n'avons pas été en mesure de trouver, dans les ouvrages consultés, de références aux nouvelles méthodes de travail apportées par les Y dans les commissions scolaires. Ce point mériterait sans aucun doute d'être exploré davantage.

4.3 Avantages et inconvénients à travailler avec eux

Lorsqu'ils considèrent les inconvénients à travailler avec des personnes de leur génération, les participantes et les participants mentionnent la difficulté à se faire accepter par les parents ainsi que leur manque d'expérience. Allain (2008, p. 154) note une « tension intergénérationnelle dans toutes les organisations : les jeunes ne font aucune différence entre eux et les anciens. Au contraire, ils mettent en avant leurs diplômes pour faire leur place, voire prendre celle de leurs aînés. » Par ailleurs, certains avantages ont été mentionnés, bien qu'ils n'aient pas été amenés par une majorité de participants.

5. RÉPONSE À LA QUESTION PRINCIPALE : QUEL EST LE PROFIL DES DIRECTRICES ET DES DIRECTEURS D'ÉCOLE QUÉBÉCOIS DE LA GÉNÉRATION Y ?

En fonction des résultats présentés, voici les éléments qui caractérisent le profil de directrices et de directeurs d'école québécois de la génération Y:

1. la collaboration dans son ensemble ;
2. le développement (tant pédagogique que pour changer les façons de faire, incluant le mentorat) ;
3. le respect des personnes et de l'expérience des plus anciens ;
4. l'horaire de travail plus restreint ;
5. le fait de dénoncer des situations, d'exprimer des besoins et des sentiments lorsque nécessaire ;
6. la perception d'un doute des plus anciennes et anciens au regard de leurs compétences ;
7. la transparence ;
8. l'apport de nouvelles méthodes de travail.

Ces résultats dans leur ensemble vont dans le même sens, généralement, que les informations avancées par les différents auteurs consultés (Dagneau *et al.*, 2007, Martin et Tulgan, 2001, Simard, 2007 ainsi que Zussman, 2008). Il faut par contre noter qu'Allain (2008), lorsqu'il parle de sens de la compétition et de recherche incessante de gratification et d'attention apportées par les autres, pourrait donner l'impression de n'être pas d'accord avec le fait que le respect est une valeur importante pour les Y. Par ailleurs, les résultats de cette recherche présentent ceci d'original puisqu'ils concernent les caractéristiques de directrices et de directeurs d'école québécois de la génération Y.

6. RECOMMANDATIONS POUR L'INTÉGRATION

En nous appuyant sur les stratégies jugées prometteuses par les répondantes et les répondants pour mettre à profit la contribution de toutes les générations, nous nous permettons de faire quelques recommandations pour l'intégration positive de ces directrices et directeurs d'école de la génération Y. Considérant l'intérêt général des personnes interrogées, il pourrait être intéressant de s'attarder à l'élaboration d'un programme de mentorat pour accompagner ces jeunes dirigeantes et dirigeants. Par ailleurs, miser sur le partage d'expertise et le travail d'équipe sont aussi des solutions gagnantes, si nous nous fions aux dires des participantes et des participants. Toutefois, il serait digne d'intérêt de porter une attention spéciale à la composition de ces équipes, afin d'assurer un équilibre dans la représentation de toutes les générations.

Quelques auteurs vont aussi de leurs propositions pour faciliter l'intégration des personnes de la génération Y au travail. Allain (2008) propose de rendre le lieu de travail attirant en assurant la diversité des ressources et des compétences amenées par les membres de l'équipe. Zussman (2008), quant à lui, affirme qu'il faut des attentes claires envers les personnes de la génération Y à propos de leur contribution professionnelle dans l'organisation, puis créer un fort sentiment d'appartenance, en plus de remettre des récompenses au rendement, bien que cela soit peu envisageable dans le milieu de l'éducation. Par ailleurs, Zussman (*Ibid.*) et Perron (2008) se demandent si les jeunes gestionnaires de la génération Y ont suffisamment d'encadrement ou s'ils ne sont pas promus trop tôt. Finalement, Allain (2008, p. 65) va jusqu'à affirmer que « notre "système" n'a pas encore trouvé, que ce soit dans ses institutions, ses mœurs ou ses acteurs, comment s'adapter à cette nouvelle génération. »

7. LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette étude avait pour objectif général de dresser un portrait de directrices et directeurs d'école québécois de la génération Y. Le travail effectué dans le cadre de cette recherche a permis de répondre à cet objectif. Par contre, quelques limites doivent être soulignées.

Tout d'abord, considérant le faible nombre de répondantes et de répondants, il est important de souligner qu'un plus grand échantillon permettrait de s'assurer des constats réalisés, bien que l'échantillonnage ait été pris dans autant d'écoles primaires que secondaires différentes pour chaque participant et participante, dans différentes régions du Québec et représentant autant des directions que des adjoints. Par ailleurs, nous n'avons pas tenu compte de la situation possible d'insertion professionnelle de ces jeunes directions d'établissement scolaire, qui pourraient être importants, considérant le peu d'expérience de la plupart des participantes et des participants.

CONCLUSION

Dans le contexte actuel où de multiples changements se succèdent à grande vitesse dans la société (mondialisation, développement rapide des connaissances, ...), le milieu de l'éducation n'échappe pas à cette conjoncture : l'une des transformations l'affectant est l'arrivée en poste de directrices et de directeurs d'école appartenant à la génération Y, prenant la relève de ceux et celles des autres générations. Considérant cet état de fait, il est légitime de se questionner sur le profil des directrices et des directeurs d'école québécois de la génération Y qui prendront la relève de leurs aînés.

Afin de répondre à cette question, notre objectif général de recherche était de dresser un portrait de directrices et directeurs d'école québécois de la génération. Plus spécifiquement, nous cherchions à : a) identifier, décrire et analyser les caractéristiques de directrices et de directeurs de la génération Y, b) cerner leurs valeurs personnelles et professionnelles et la manière dont celles-ci se transposent dans leurs pratiques de gestion, c) analyser comment se fait leur intégration parmi les collègues d'autres générations, d) identifier les retombées de leur présence en administration des établissements scolaires.

Les données recueillies ont été analysées et interprétées à l'aide d'un devis de recherche exploratoire et descriptif. Les entrevues de recherche se sont déroulées au mois de mars 2010 auprès de cinq directrices ou directeurs d'école, ou adjoints, de la génération Y, tant aux ordres d'enseignement primaire que secondaire. La collecte et l'analyse des données ont servi à répondre aux quatre objectifs spécifiques de la recherche.

D'abord, afin d'identifier, décrire et analyser les caractéristiques des directrices et des directeurs d'école québécois de la génération Y, nous avons demandé aux répondants et aux répondantes comment ils se représentaient leur travail. Ils nous ont répondu que c'était pour eux un exercice de collaboration, de gestion participative et de mobilisation. Ils sont motivés à exercer leur profession par le développement pédagogique possible ainsi que par la mobilisation des gens autour de projets. Les participants et les participantes apprécient que leur travail leur permette de changer les façons de faire, de faire avancer des situations. Les répondantes et les répondants jugent absolument nécessaire de pouvoir établir un horaire de travail, sans y consacrer trop d'heures, et qu'il est incontournable de dénoncer des situations, d'exprimer des besoins et des sentiments lorsque nécessaire aux personnes concernées. Tout comme l'avancent les auteurs (Allain, 2008; Zussman, 2008), les relations horizontales, l'éducation, l'engagement, le changement, le fait de travailler pour vivre et non l'inverse et de s'affirmer sont importants pour les répondantes et les répondants. Les participantes et les participants ont ensuite cerné leurs valeurs personnelles et professionnelles, de même que la manière dont celles-ci se transposent dans leurs pratiques de gestion. Les principales valeurs identifiées sont le développement et le respect, mais aussi celles de collaboration et de coopération, de communication, d'engagement, de franchise et de transparence, de liberté et d'indépendance, de loyauté et de fidélité ainsi que de plaisir et de loisirs. Les répondantes et les répondants disent transposer ces valeurs dans leurs pratiques de gestion sur le plan des relations humaines (consultation des membres de l'équipe, accompagnement des enseignants, horaire de travail plus restreint). Les réponses des répondantes et les répondants vont en majorité dans le même sens que les informations obtenues dans la littérature consultée. Toutefois, Allain (2008) semble plutôt mettre en doute les valeurs de respect et de loyauté lorsqu'il mentionne que les individus de la génération Y recherchent la compétition, de la gratification et de l'attention apportées par les autres, en plus d'affirmer qu'ils présentent une absence de loyauté.

Concernant leur intégration parmi les collègues d'autres générations, les participantes et les participants mentionnent qu'elle se fait dans le respect, qu'ils souhaitent profiter de l'expérience des plus anciens et qu'ils estiment que la collaboration qualifie bien leurs relations, malgré un certain doute qu'ils perçoivent de la part des plus anciennes et anciens au regard de leurs compétences. Les répondants masculins disent éprouver certaines des difficultés en raison de leur appartenance à la génération Y (commentaires désobligeants), ce que leurs consœurs ne relèvent pas. Les répondantes et les répondants pensent que, pour mettre à profit la contribution de toutes les générations, les stratégies prometteuses sont le partage d'expertise et le travail d'équipe, un équilibre dans la composition des équipes de travail ainsi qu'un programme de mentorat.

Ces propos vont dans le même sens des auteurs par rapport à la collaboration et au souhait des Y de profiter de l'expérience de leurs aînés.

Finalement, au regard des retombées positives de la présence en administration des établissements scolaires de directrices et de directeurs d'école de la génération Y, les éléments rapportés par les répondantes et les répondants sont principalement l'apport de changements vus positivement, la collaboration, le suivi du personnel, la transparence et les nouvelles méthodes de travail qu'ils amènent. Lorsqu'ils considèrent les avantages et les inconvénients de travailler avec les directrices et les directeurs d'école de la génération Y, les participantes et les participants ne relèvent pas majoritairement d'avantages mais deux inconvénients : la difficulté à se faire accepter des parents et le manque d'expérience. Dagneau, Gadbois et Tremblay (2007) apportent des éléments semblables à ceux indiqués lorsqu'ils expliquent que les Y veulent obtenir rapidement une rétroaction positive et constructive et qu'ils cherchent une relation de partenaire avec leur patron. Par ailleurs, Zussman (2008) laisse savoir que les personnes de la génération Y ayant grandi avec la technologie Web, entre autres, en sont des adeptes, tout comme l'ont dit les répondantes et les répondants.

Ces résultats permettent de répondre à la question de recherche principale qui est : quel est le profil des directrices et des directeurs d'école québécois de la génération Y ? Nous pouvons donc croire que les éléments qui semblent bien les définir, tant dans les réponses des participantes et des participants que, généralement, dans la littérature consultée, sont les suivants :

1. la collaboration dans son ensemble ;
2. le développement (tant pédagogique que pour changer les façons de faire, incluant le mentorat) ;
3. le respect des personnes et de l'expérience des plus anciens ;
4. l'horaire de travail plus restreint ;
5. le fait de dénoncer des situations, d'exprimer des besoins et des sentiments lorsque nécessaire ;
6. la perception d'un doute des plus anciennes et anciens au regard de leurs compétences ;
7. la transparence ;
8. l'apport de nouvelles méthodes de travail.

Ces résultats dans leur ensemble vont dans le même sens, généralement, que les informations avancées par les différents auteurs consultés (Dagneau *et al.*, 2007, Martin et Tulgan, 2001, Simard, 2007 ainsi que Zussman, 2008). Il faut par contre noter que Allain (2008), lorsqu'il parle de sens de la compétition et de recherche incessante de gratification et d'attention apportées par les autres, pourrait donner l'impression de n'être pas d'accord avec le fait que le respect est important pour les Y. Par ailleurs, les résultats de cette recherche présentent ceci d'original puisqu'ils concernent les directrices et directeurs d'école québécois.

Cette recherche fait état d'une situation nouvelle en administration scolaire : l'arrivée en poste de directrices et de directeurs d'école de la génération Y. Par contre, quelques limites doivent être soulignées. Tout d'abord, bien que l'échantillonnage ait été pris dans autant d'écoles primaires que secondaires différentes pour chaque participant et participante, le nombre de répondantes et de répondants reste faible. Par ailleurs, nous n'avons pas tenu compte de la situation possible d'insertion professionnelle de ces jeunes directions d'établissement scolaire, qui pourrait avoir un impact important, considérant le peu d'expérience de la plupart des participantes et des participants.

Cette recherche permet une certaine réflexion quant à d'autres études possibles à réaliser sur la thématique des directrices et directeurs d'école de la génération Y. Ainsi, il serait intéressant d'analyser plus à fond les défis, les situations complexes et les difficultés rencontrées par ces derniers, de s'interroger sur la manière dont le mentorat peut être utilisé afin de mieux mettre à profit la contribution de toutes les générations dans les établissements scolaires et de réaliser la même recherche mais en considérant la variable des effets de l'insertion professionnelle.

Afin de contrer les limites de cette recherche, il serait également intéressant de refaire l'étude avec un échantillon plus important de directrices et de directeurs de la génération Y. L'intégration sur le marché du travail des directrices et des directeurs d'école de la génération Y représentera sans doute dans les prochaines années un défi de taille. Certains auteurs présentent des recommandations à ce sujet. Allain (2008) propose de rendre le lieu de travail attirant en assurant la diversité dans les manières de traiter ce personnel et Zussman (2008) affirme qu'il faut des attentes claires envers les personnes de la génération Y à propos de leur contribution professionnelle dans l'organisation, puis créer un fort sentiment d'appartenance, en plus de remettre des récompenses au rendement, bien que cela soit peu envisageable dans le milieu de l'éducation.

À la lumière des informations recueillies auprès des participantes et des participants, nous nous permettons d'ajouter une recommandation qui n'est pas amenée par les auteurs : le mentorat. Bien que nous l'ayons présenté précédemment comme une nouvelle piste à explorer dans une prochaine étude, il nous apparaît intéressant de le souligner également ici dans le sens d'un transfert possible dans la pratique, comme une stratégie prometteuse pour mettre à profit la contribution de toutes les générations au travail. L'instauration d'un programme de mentorat pour les directrices et les directeurs d'école de la génération Y apparaît donc une avenue intéressante pour l'intégration de ces gestionnaires parmi leurs collègues des autres générations.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allain, C (2008). *Génération Y : Qui sont-ils, comment les aborder?* Montréal : Les Éditions Logiques 2^e édition.
- Carré, R. (2001). La mondialisation : éléments d'impact socio-économique pour le Québec. *Econometrik National Plus et Observatoire du Québec*. Document télé-accessible à l'adresse <http://www.econometrikplus.com/Documents_PDF/mondialisation.pdf> Consulté en avril 2009.
- Dagneau, H., Gadbois, C., Tremblay, F. (2007). La synergie intergénérationnelle : un avantage concurrentiel. *Effectif, Vol. 10 (1)*, Document accessible à l'adresse <<http://orhri.org/effectif/fiche.aspx?p=371811>> Consulté en mars 2009.
- Fisch, K., McLeod, S. (2007). *Did You Know? Shift happens*. XPLANE. Document accessible à l'adresse <<http://shifthappens.wikispaces.com/History+of+the+Presentation>> Consulté en février 2009.
- Fortin, M.F., Côté, J. Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française. (1989, 1990, 1995, 2003). Génération. Document accessible à l'adresse <http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index800_1.asp> Consulté en février, mars et avril 2009.
- Heckscher, C. (2007). *The collaborative enterprise*. New Haven et London : Yale University Press.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation étapes et approches*. St-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. 3^e édition.
- Martin, C. A., Tulgan, B. (2001). *Managing Generation Y global citizens born in the late seventies and early eighties*. Amherst: HRD Press Inc.
- Merlet, P. (dir.) (2005). *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.
- Pelletier, F.-N. (2009). La génération Y, qui dirigera?. *Le magazine UdeS*, 2 (1), 7-12.
- Perron, A. (2008). Les patrons Clearasil. (s.l.) Document accessible à l'adresse <<http://www.lesaffaires.com/article/4/publication--commerce/2008-02-21/472443/les-patrons-clearasil.fr.html>> Consulté en avril 2009
- Scalabrini, P., Landry, M.-E. (2006). Les défis de la gestion intergénérationnelle. *Le Soleil* 30 janvier 2006. Document accessible à l'adresse <http://www.orhri.org/votre_emploi/fiche_lesoleil.aspx?p=262119> Consulté en avril 2009.
- Simard, S. (2007). *Génération Y : Attirer, motiver et conserver les jeunes talents*. Boucherville : Posteritas.
- Zussman, D. (2008). Les gestionnaires en devenir de la génération Y. *École supérieure d'affaires publiques et internationales de l'École de gestion Telfer, à l'Université d'Ottawa*. Document accessible à l'adresse <http://www.research.uottawa.ca/chairs-details_105.html> Consulté en février 2009.

ANNEXE A LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

RENSEIGNEMENTS ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE PROJET DE RECHERCHE

Profil de directrices et de directeurs d'école québécois de la génération Y

**Lyne Martel, étudiante-chercheuse, Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke**

Madame, Monsieur,

Permettez-nous de vous remercier pour l'intérêt que vous manifestez à participer à notre recherche qui s'inscrit dans le cadre de nos études en gestion de l'éducation. La présente a pour but de vous fournir certains renseignements concernant ce projet.

Les objectifs du projet de recherche

L'objectif général de ce projet est de dresser un profil de directrices et directeurs d'école québécois de la génération Y. Pour ce faire, nous voulons décrire et analyser les caractéristiques et les valeurs des personnes de la génération Y qui sont en poste à la direction d'un établissement scolaire pour en découvrir les retombées sur l'organisation et sur les relations entre collègues directrices et directeurs d'autres générations.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste principalement à participer à une entrevue d'environ 75 minutes. En ce sens, vous vous engagez à répondre à quelques questions au cours de cet entretien.

La diffusion des données et le respect de l'anonymat

Les résultats seront diffusés dans notre essai. Les données recueillies seront traitées de manière entièrement confidentielle et la communication des résultats n'entraînera pas l'identification des personnes participantes.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur situé dans le bureau de la chercheuse. Les données seront détruites au plus tard en 2014 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Obligation de participer

La participation à ce projet de recherche demeure facultative. Nous désirons rappeler que, conformément à notre code d'éthique en recherche, vous pouvez vous retirer à tout moment de la démarche, et ce, sans avoir à justifier votre décision. Par ailleurs, si vous étiez mal à l'aise lors de notre rencontre, nous vous invitons à nous en faire part. Nous vous assurons de notre disponibilité et de notre ouverture pour analyser la situation avec vous.

Risques, inconvénients et bénéfices à participer

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à cette recherche, soit environ 75 minutes. Au total, nous considérons que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des retombées de l'arrivée en poste des directrices et directeurs d'école de la génération Y ainsi que de l'arrimage entre les générations de gestionnaires scolaires sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Questions concernant le projet

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Lyne Martel, étudiante	Lise Corriveau, professeure
Chercheuse	Directrice de recherche
450-359-6411 poste 2720	450-463-1835 poste 61892
Lyne.G.Martel@USherbrooke.ca	Lise.Corriveau@USherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet intitulé *Profil de directrices et de directeurs d'école québécois de la génération Y*. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

J'accepte de participer à une entrevue individuelle.

Signature de la participante ou du participant	Date
--	------

Nom de la participante ou du participant

S.V.P. signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre à Lyne Martel

ANNEXE B QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

Première partie – Caractéristiques des directrices et directeurs d'école de la génération Y

1. Comment vous représentez-vous votre travail à la direction d'un établissement scolaire?
2. Qu'est-ce qui vous a motivé à exercer cette profession?
3. Qu'est-ce que vous aimez dans la fonction?
4. Qu'est-ce que vous aimez le moins dans la fonction?
5. À votre avis, compte tenu des conditions d'emploi incontournables relatives votre profession (horaire, exigences de toutes sortes, ...), quelles sont les conditions qui vous semblent absolument nécessaires de réunir afin d'être bien dans votre poste?

Deuxième partie – Valeurs des directrices et directeurs de la génération Y

1. Quelles sont les principales valeurs que vous priorisez dans votre vie personnelle et professionnelle?
2. À votre avis, ces valeurs sont-elles partagées par vos collègues de la génération Y en poste à la direction d'un établissement scolaire? Qu'est-ce qui vous en donne l'impression?
3. Comment ces valeurs que vous venez d'identifier se transposent-elles dans vos pratiques de gestion?
 - a. Dans le travail en équipe (comité, réunions, ...)
 - b. Dans la gestion du personnel
 - c. Dans les stratégies adoptées
 - d. ...

Troisième partie – Intégration

1. Comment l'intégration de la présence de directrices et de directeurs d'établissement de la génération Y se fait-il avec la présence des collègues des autres générations?
2. Comment qualifieriez-vous les relations que vous entretenez avec vos collègues directrices et directeurs d'école des autres générations avec lesquels vous travaillez?
3. À votre avis, la situation intergénérationnelle entre les directrices et les directeurs d'établissements scolaires de la génération Y et les autres générations est-elle porteuse de collaboration? Décrivez par des exemples concrets.
4. À votre avis, la situation intergénérationnelle entre les directrices et les directeurs d'établissements scolaires de la génération Y et les autres générations est-elle porteuse de conflits? Décrivez par des exemples concrets.
5. En tant que directrice ou directeur d'école de la génération Y, rencontrez-vous des difficultés dans votre commission scolaire qui soient associées, à votre avis, à votre appartenance à cette génération? Si oui, lesquelles? Expliquez.
6. Selon vous, quelles sont les stratégies d'action qui sont les plus susceptibles de mettre à profit la contribution et l'expertise de toutes les directions d'établissement de générations différentes incluant celle de la génération Y?

Quatrième partie – Retombées

1. Quelles sont, à votre avis, les retombées des valeurs des directeurs et directrices d'établissement scolaire Y sur :
 - a. la gestion des écoles?
 - b. les relations avec les enseignants?
 - c. les relations avec les autres directrices et directeurs d'école?

d. la commission scolaire?

2. Comment la présence du personnel de direction de la génération Y à la commission scolaire influence-t-elle le climat de travail? Donnez des exemples.
3. Considérez-vous qu'il y a des avantages à travailler avec des directrices et des directeurs d'école de la génération Y? Si oui, lesquels et pour qui (autres directeurs et directrices, enseignants, élèves, parents)?
4. Considérez-vous qu'il y a des désavantages à travailler avec des directeurs et des directrices d'établissement scolaire de la génération Y? Si oui, lesquels et pour qui (autres directions, enseignants, élèves, parents)?
5. Y a-t-il d'autres aspects sur le travail des directions de la génération Y que vous aimeriez ajouter ou discuter? Si oui, lesquels?

